

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Bc. Zuzana Kulhavá

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných
základních škol

Successful integration of pupils with special needs into Basic schools

Bc. Zuzana Kulhavá

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Blažková Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N PG-VZ

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 4. 2018

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Blažkové Ph.D. a Mgr. Blance Zemanové za podporu a vedení. Děkuji maminkám, které mi svěřily příběh svých dcer. Rodinám, zvláště pak holčičkám přeji hodně zdraví, štěstí a skvělé lidi kolem sebe.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části, v první kapitole jsou zmíněny a vysvětleny pojmy integrace, inkluze, postižení a speciální vzdělávací potřeby. Druhá kapitola teoretické části je věnována podpůrným opatřením ve vzdělávání, možnostem školy a školských zařízení při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Závěrečné dvě kapitoly popisují vývoj českého školství a školské systémy vybraných evropských zemí, přičemž je snaha obsáhnout modely, kde inkluze dlouhodobě probíhá a naopak zmínit příklady zemí, které jsou v integračním procesu teprve na začátku. Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, který se skládá z několika částí. Dotazníkové šetření, které bylo prováděno na dvou základních školách, a které si klade za cíl najít odpověď na otázku, v čem pedagogičtí pracovníci spatřují úspěšnost procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a co vidí jako nejdůležitější pro úspěšné zvládnutí integrace. Asistenti pedagoga v rozhovoru odpovídali na otázky, které mířily k podstatě jejich práce a které si kladly za cíl objasnit, proč je jejich práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak důležitá, jak jejich pozici vnímají rodiče a ostatní pedagogičtí pracovníci a v čem mohou být nápomocni pro úspěšný záměr integrace. Závěr praktické části diplomové práce tvoří dvě případové studie. Pro srovnání jsou uvedeny příklady inkluze dívky - Češky, žijící s rodiči ve Velké Británii a dívky, žijící v České republice, přičemž rodiče jsou jiné než české národnosti. Závěr práce shrnuje poznatky a porovnání, které vyplývá z celkového pojetí práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření ve vzdělávání

ABSTRACT

This thesis is about Successful Integration of Pupils with Special Educational Needs. It is divided into two parts, theoretical and practical. In the first chapter of the theoretic part are mentioned and explained notions as integration, inclusion, handicap and special educational needs. The second chapter of the theoretic parts is devoted to subsidiary cautions in education, possibility of schools and other educational establishments at work with pupils with special educational needs. Final two chapters are describing development of Czech education and school systems selective European countries. There is an effort embrace patterns, where inclusion is long term in action and conversely mention examples of countries, where the integration is only at the beginning.

Practical section shows qualitative research that is divided into several parts. The questionnaire inquiry was conducted in two Elementary schools. The purpose is to find answers: Where pedagogical staff notices advantageousness of integration for pupils with special educational needs? What they see like the most important element for successful mastered integration? Teacher assistants responded on close-up questions regarding their work: Why is their work so important? How are they taken in by parents or other pedagogical workers? How they can be helpful in cases of successful integration? The final stage of practical section forms two case studies. As an example there is a case of inclusion of a girl from Great Britain (the Czech girl living in UK with her parents) and foreigners living in Czech Republic (the girl born in Czech Republic, but her parents are different nationality). The end of thesis summarises knowledge and comparison, that results from the total conception of my work.

KEYWORDS

Integration, inclusion, special educational needs, supportive measures.

Obsah

Úvod	8
1 Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol	9
1.1 Úspěch, úspěšnost	9
1.2 Integrace a inkluze	10
1.2.1 Integrace	11
1.2.2 Inkluze	13
1.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	16
2 Školství v České republice	19
2.1 Nová role školy	19
2.2 Učitel v měnící se škole	19
2.3 Česká pedagogika po roce 1948	20
2.4 Legislativní rámec českého základního školství	22
3 Podpůrná opatření ve vzdělávání	23
3.1 Charakter podpůrných opatření	23
3.2 Cílová skupina žáků pro uplatňování podpůrných opatření	24
3.3 Nová paradigmata diagnostiky	24
3.4 Třístupňový model péče	26
3.5. 2. - 5. stupeň podpůrných opatření	26
3.6. Statistické údaje z MŠMT	28
4 Vzdělávání žáků se SVP v některých zemích EU	29
4.1 Polsko	29
4.2 Německo	30
4.3 Finsko	32

4.4 Norsko	36
4.5. Švédsko.....	38
4.6. Velká Británie.....	39
5 Praktická část.....	42
5.1 Cíle výzkumu	42
5.2 Dotazníkové šetření	42
5.3 Rozhovor s asistenty pedagoga.....	59
5.4 Případová studie, Anička	63
5.5 Případová studie Klárka.....	68
6 Shrnutí praktické části práce.....	73
6.1 Odpověď na výzkumné otázky	76
7 Závěr.....	78
8 Seznam použitých informačních zdrojů	80
9 Seznam příloh.....	84
1. Dotazníkové šetření	84
2. Zprávy Anička	84
3. Zprávy Klárka.....	84

Úvod

téma diplomové práce Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol jsem si nevybrala náhodou.

Jako asistentka pedagoga jsem, po dobu čtyř roků, působila u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Účastnila jsem se projektu, který vypsal Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a na jehož realizaci se podílela Univerzita Palackého Olomouc, Univerzita Karlova a Člověk v tísni, o.p.s. Tento projekt si kladl za cíl připravit a ověřit metodiky pro pedagogy a asistenty pedagoga pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a uvést je do praxe a konečně, mám možnost zažívat problém integrace dítěte i z vlastní osobní zkušenosti, z druhé strany břehu, protože mám v těsné blízkosti zdravotně postiženého člena rodiny – dítě školou povinné. Dost možná na základě vědomostí, poznatků a zkušeností, které stále získávám, byť v tuto chvíli jen zprostředkovaně, protože v současné době již jako asistentka pedagoga nepracuji, stojím oběma nohama pevně na zemi a jsem velmi opatrná v názoru na proces, který v současné době v českém školství probíhá a na to jak je označován. Osobně si myslím, že termín inkluze, kterým jsme každou chvíli atakováni z médií z odborných a zasvěcených diskuzí a novinových článků, se v tuto chvíli užívá v České republice neoprávněně, dost možná i nešťastně. Nemyslím, že by v tuto chvíli byly vytvořeny podmínky v personální, materiální a finanční oblasti pro začlenění dětí, žáků, ale i dospělých osob, pro rovné začlenění do společnosti. A to zcela opomím morální hodnoty většinové společnosti, která není vychovaná k přijímání odlišnosti a teprve má, v této oblasti, před sebou dlouhou cestu. Myslím, že tento proces již nikdy neskončí. Žijeme v době, kdy se děje spousta změn, ať ekonomických, geopolitických, celospolečenských, kulturních... zdá se, že přijmout mezi sebe a vytvořit podmínky pro jedince, kteří vychází ze stejných kulturních tradic, vyznávají stejné nebo podobné hodnoty a mluví stejným jazykem, jako většinová společnost, jen nezapadají úplně přesně do námi předem připravených škatulek, by neměl být takový problém. A přesto...

1 Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol

V první kapitole práce „Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol“ jsou definovány jednotlivé pojmy, z nichž sestává název práce. Jejich objasnění a úhel pohledu jednotlivých odborníků dává znát, že nejde o zcela jednoduchou a hlavně jednoznačnou problematiku. Zvláště pojmy "integrace" a "inkluze", jsou často používány a zaměňovány pro stejný proces, proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Proto jsou zde zmíněny a objasněny oba termíny. Termín „běžná škola“ je definován v dalších kapitolách, které se zabývají historickým vývojem českého školství od roku 1948 a podpůrnými opatřeními ve školách.

1.1 Úspěch, úspěšnost

„Úspěch je pozitivní výsledek snahy jednotlivce nebo skupiny o dosažení určitého cíle. Úspěch znamená úplné, nebo alespoň částečné dosažení plánovaného cíle. Úspěch, ale může být relativní v čase - tedy to, co se jevílo jako úspěšné, se může v průběhu času jevit jako neúspěšné a naopak. Kromě toho se může jednat i o subjektivní dojem, to co se jeví někomu jako úspěch, jinému člověku se může zdát neúspěšné a naopak.“ (Misárek, 1919 [online])

Pokud mluvíme o úspěchu, potažmo úspěšnosti, je dobré si říct, co definuje opak slova úspěch - neúspěch. Synonymy jsou prohra, fiasko, selhání, krach či nezdar. *„Pokud se neseznámíte důvěrně s neúspěchem, nikdy nebudete tak úspěšní, jak byste si skutečně přáli.“* (Seznamte se s neúspěchem, 2013 [online])

„Cesta k úspěchu je šňůra experimentů. Čím více jich uskutečníte, tím dále dojdete.“ Tomáš Baťa

„Celý sportovní život jsem znovu a znovu selhával. A právě proto jsem uspěl.“ (Michael Jordan)

„Úspěch není cíl, je to cesta, je to směr, kterým jdete.“ (Zig Ziglar)

Posuzování úspěšnosti tedy nikdy není zcela absolutní, protože vždy záleží na hledisku pozorovatele a na celkové společenské a historické situaci a okolnostech, ve kterých k posuzování úspěšnosti dochází.

„První výzvou na naší cestě k úspěchu je naše cíle najít a formulovat.“ (Co je úspěch, 2016 [online])

Po definování pojmu úspěch, potažmo úspěšnost je třeba nalézt odpověď na otázku - úspěšnost jakého procesu budeme objevovat?? Proto je nutné hledat význam slov integrace a inkluze u autorů, kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají a mají proto k danému tématu co říci.

1.2 Integrace a inkluze

Pojmy integrace a inkluze jsou v posledních letech užívány v souvislosti se začleňováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného typu škol. Vymezení těchto pojmů však není zcela jednoznačné, bývají používány v různých významech. Podle Hájkové (2005) pojmy "integrace a inkluze" nedosáhly v naší odborné literatuře definitivní vymezení a to ani ve vztahu k sobě navzájem. Horňáková (2006), popisuje vztah mezi oběma pojmy jako třídimenziální chápání inkluze v porovnání s integrací. Inkluze je totéž co integrace

Inkluze je vylepšená integrace - Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace -
Bezpodmínečně akceptuje speciální potřeby dětí.

Kocurová (2002, str. 17) vymezuje vztah mezi integrací a inkluzí následovně:

Integrace	Inkluze
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a na školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení žáka expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

„Integrace a inkluze: integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu“ (Hájková, Strnadová 2010, str.35)

1.2.1 Integrace

(anglicky integration, latinsky integrare = scelovat)

Před definováním samotného pojmu integrace, je důležité připomenout, že je toto slovo velmi úzce spojeno s pojmem socializace. Podle Vágnerové (2005) je socializace celoživotním procesem. Dochází k rozvoji takových vlastností a kompetencí, které umožňují postupnou integraci jedince do společnosti a přizpůsobení se jejím požadavkům. Socializační proces probíhá ve vztahu jedince a společnosti. Jedinec je společností přijat, identifikuje se s ní, je schopen v ní bez problémů žít. Integrace – „jako nejvyšší stupeň socializace vyjadřuje naprosté zapojení a plné splynutí jedince s postižením se společností intaktních a to v rámci edukace, pracovního uplatnění a v jiném společenském soužití“. Postižený jedinec sám sebe nepovažuje za zvláštního, stejně tak jako ho nevnímá jako odlišného většinová společnost. „Jedná se o stav, kdy se totálně naplnila vzájemná adaptabilita a úplně ustoupila efektivita“ (Kroupová 2016, str. 28).

Jesenský definuje integraci jako širokospektrální permanentně se měnící, otevřený stav, „jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy jeden pro druhého“. Je cílovou kategorií, ale stejně tak i procesuální, má dynamický charakter, protože charakter dosaženého stavu je časově podmíněný. Je to stav, kdy se člověk vyrovnal se svým postižením, žije a pracuje v běžném prostředí s nepostiženými, vytváří hodnoty, které společnost přijímá jako plnohodnotné (Jesenský 1993, str. 60). Jesenského klasifikace integrace, která vychází z odstupňování socializace dle WHO na:

- plnou integraci - jedincova plná účast ve společenských činnostech
- vysokou integraci - inhibovaná a omezená účast v obvyklých činnostech
- středně vysokou integraci - zmenšenou účast, která je definována omezením života na přirozené rodinné, popřípadě pracovní vztahy
- nízkou integraci/nízkou segregaci - vztahy, redukované vztahy a narušené vztahy, při kterých dochází k neschopnosti vytvářet a udržovat trvalejší vztahy s ostatními, kdy omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji působí změny v

chování, které negativně ovlivňují prostředí a komunikaci sociální skupiny

- středně vysokou segregaci - odcizení
- vysokou segregaci - společenskou izolaci

Integrační směr vidí Jesenský (1993) v uchovávání a maximálním rozvoji a využití uchovaných schopností postižených. V rozvíjení jejich schopností, které povedou k co největší nezávislosti na společnosti jejich začleněním do prostředí zdravých lidí a to i v pracovním procesu. Segregací (opaku integrace) rozumí proces odloučení postižených od nepostižených, často doprovázený konflikty. Stavem nouze, kdy vlivem nedostatečného vyrovnání se s vadou, problematickými postoji k životní realitě a aktivitám, dochází k utvrzování zdravých, kteří přicházejí do styku s postiženými v nesprávném názoru a nepochopení postižených. Podle Průchy (2009) je integrované vzdělávání takové, při kterém jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vytvořeny podmínky pro zapojení se a vzdělávání se svými zdravými vrstevníky v běžné škole, při respektování jejich potřeb. To se děje na základě diagnostického posudku z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Škola má nárok na finanční příspěvek, určený na pořizování speciálních pomůcek a učebnic a na odměňování pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání těchto žáků. Od devadesátých let dvacátého století se tento proces děje i v ČR ve speciálních třídách na běžné škole nebo v klasické třídě běžné školy. Bazalová (2006) definuje integraci jako vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Připomíná však, že integrace není vhodná pro všechny děti. „*Integrace není jen záležitostí umístění žáka s postižením do běžného typu školy*“. Vždy je třeba přihlédnout na dané okolnosti a zvážit co je pro dítě nejvhodnější, aby proces nevyvolal spíše negativní efekt. Přestože jsou si všechny děti rovny morálně, duchovně i legálně, nejsou stejné děti s handicapem s dětmi bez handicapu. Na úspěšné integraci se podílí mnoho faktorů, kromě spolupráce s rodiči, možnosti školy, stav dítěte a jeho individuální předpoklady. Integraci autorka označuje za výsledek společenského hnutí. Konsensus rodičů i odborníků. Současným východiskem pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je pak změna v zaměření na dítě, na celou jeho osobnost, nikoliv pouze na jeho postižení. Z toho také vychází současná koncepce, nevycházet při posuzování žákových potřeb z jeho medicínské diagnózy, ale spíše ze stupně a hloubky

jeho postižení. Autorka zmiňuje členění integrace na sociální, školní, individuální, skupinovou, atd. (Bazalová 2006, str. 7-8).

Přístupy v sociální integraci popisuje Slowík (2016)

Asimilační přístup	Adaptační přístup
Pro společnost je zpočátku snazší	Pro společnost zpočátku složitější
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a na školu
speciální programy pro žáka s postižením	celková strategie učitele
hodnocení žáka expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Podle autora není ani adaptační přístup konečnou fází integračního procesu. Navazují na něj inkluzivní postupy.

1.2.2 Inkluze

„Inkluze vychází z anglického slova inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na postižení“ (Hájková, Strnadová 2010, str. 12). Inkluzi Bazalová (2006) definuje jako situaci, kdy se společnost nepodivuje, nepozastavuje nad odlišností jedince. Je normální být jiný, odlišný. Tomuto modelu se podle autorky nejvíce přibližují skandinávské země. Kroupová (2016) charakterizuje inkluzi jako proces,

za který je zodpovědná celá společnost. Úprava obsahu, přístupů, struktur a strategií jsou samozřejmé pro společnou edukaci všech dětí bez rozdílů. Rozdílnost a různorodost potřeb se nebere jako důvod pro vyloučení, ale naopak, je třeba rozvíjet novou, vyšší kvalitu edukačního procesu, kde heterogenita bude považována za normalitu. Inkluzivní školu Průcha (2009) definuje jako školu, která vytváří prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí, přičemž je vstřícná pro všechny děti. Každé dítě s odlišností, etnickou, náboženskou, jazykovou, fyzickou je vnímáno jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech účastníků vzdělávacího procesu. Podle autora je třeba změnit úhel pohledu v náhledu na selhávání dítěte ve školním systému. Spíše než dítě, selhává systém, který neumí dostatečně reagovat na potřeby každého jedince. Ve svém pedagogickém slovníku zmiňuje, že klíčovým okamžikem v procesu inkluze byla Deklarace konference v Salamance v roce 1994. V jejím vyjádření se mimo jiné praví, že v běžných školách by se měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na rozdíly. Jedině toto je cesta k vytváření začleňující společnosti, potlačení diskriminujících postojů, vznik přátelských komunit. Slowík (2016) konstatuje, že inkluze je nikdy nekončící proces. Postižení se stejně jako lidé bez postižení mohou plně zapojit do všech aktivit společnosti. Na rozdíl od integrace, kdy byli žáci umísťováni do speciálních škol, kde měli specifické prostředí, specifický přístup i metody a pomůcky - podle autora, zvláštní vzdělávací až segregované prostředí, inkluzivní přístup upřednostňuje společné vzdělávání s využitím běžných vzdělávacích metod, využívání speciálních pomůcek a prostředků pouze tehdy, kdy je to nutné. Inkluzivní škola je pak takovou vzdělávací institucí, ve které probíhá vyučování v heterogenních třídách směrem k sociální koherenci. Heterogenita tříd je dána rozdílností mateřského jazyka, náboženství, kultury, sociálních dispozic, různou úrovní vývoje a různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků. Inkluzivní pedagogika v inkluzivní škole bude prosazovat otevřenou a individualizovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem, umožňující brát na zřetel individuální specifické vzdělávací potřeby žáků (Hájková, Strnadová 2010). „*Inkluze není výhoda, kterou by si dítě zasloužilo zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo na běžné lidské aktivity v přirozeném prostředí*“ (Letáková a kol. 2012, str.19).

Podle Felcmanové, Laurenčíkové a kol. (2012, str.4) je inkluzivní škola taková,

- která staví na úzké spolupráci s rodinami dětí a širší komunitou
- která je připravená vzdělávat všechny žáky v její spádové oblasti
- kde učitelé umí reagovat na všechny potřeby žáka a rozvíjet jeho vzdělávací potenciál
- kde důležitou složkou pedagogovi práce je vytváření podporujícího prostředí, sledování klima školní třídy protože si je vědom, že vzájemné interakce mezi žáky a jejich prožívání jsou neoddělitelnou a velmi významnou součástí vzdělávacího procesu a podílejí se na průběhu i výsledcích vzdělávání. Jedním z cílů se stává dosažení vzdělávacího maxima žáka při současném respektování jeho vzdělávacích potřeb. Podle Hájkové a Strnadové (2010, str. 8) nestojí inkluzivní pedagogika proti speciální pedagogice. „*Umožňuje rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům - i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické či sociální.*“ Podle autorek je možné vytvořit spojovací linii mezi segregací a inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Východisko vidí v různorodější nabídce vzdělávacích možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V mnohosti organizačních forem a konceptů pro vzdělávání žáků s odlišnými předpoklady a schopnostmi.

Inkluzivní škola dle Tomáše Houšky (Porovnání pojmů integrace a inkluze, 2007[online]).



1.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Dalším z termínů v názvu práce je zaměření se na cílovou skupinu. Koho se vlastně celý integrační proces týká?? Jak zákon hovoří o speciálních vzdělávacích potřebách a komu jsou určeny...

Speciální vzdělávací potřeby – SVP (Školský zákon 561/2004 Sb.[online])

1) „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu“.

Pokud se v časové ose podívám o několik desetiletí zpátky, na termíny, které předcházely dnešnímu označení žáci se SVP, nacházím nejednotné označení i v různých oborech. Zatímco se v pedagogických a psychologických odvětvích objevují názvy: defektivní, s vadami sluchu, zraku, postižené, deficilní, používají se ve zdravotnictví pojmy nemocný, zdravotně poškozený, anomální, abnormální, oslabený, deviantní. V odvětví sociálního zabezpečení jsou to názvy jako invalida, bezmocný, práce neschopný, poškozený, handicapovaný, neintegrováný atd. (Jesenský 1993). Je tedy znát, že se stejně jako při předchozím definování termínu integrace, popřípadě inkluze, musím zaměřit na porovnání definice pojmů jednotlivých autorů.

Vítková (1998) popisuje čtyři modely pohledu na postižení.

- Medicínský model vychází z funkčních nebo biologicko-organických příčin. Využívá medicínsky orientovanou péči.
- Sociálně patologický model bere na zřetel proces socializace a diskriminaci podmíněnou postižením.
- Model prostředí hledá východisko ve změně školského systému, který by měl brát ohled na postižené žáky a být schopen reagovat na jejich potřeby.
- Antropologický model usiluje o zlepšení interpersonální interakce. Na základě změny postoje pedagogů, spolužáků i širšího sociálního okolí respektovat individualitu a jedinečnost každého jedince.

Autorka dále definuje tělesné a zdravotní postižení následovně:

- vada (porucha, poškození) je postižení pohybového a podpůrného aparátu, popřípadě jiných orgánů, které vedou k somatickým změnám či deformitě. Podle obecnější klasifikace WHO (1980) se jedná o jakoukoliv abnormalitu nebo ztrátu psychické, fyziologické nebo anatomické funkce.

- omezení (snížení výkonu, snížení schopnosti), převážně pohybového výkonu, vzhledem k běžnému stavu, obvyklé výkonnosti jedinců stejné věkové kategorie.

- postižení jako trvalé působení na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Neúplné nebo chybějící přebírání sociálních rolí v souladu s věkem a pohlavím.

Jesenský (1993) charakterizuje defekt (vadu) jako ztrátu či poškození v anatomické stavbě a funkční poruchu organismu. Příčinami mohou být dědičnost, onemocnění a úrazy. Defektivitu jako nevhodnou reakci na defekt pak definuje, jako projev ve funkční či psychické výkonnosti, poruchou v interakci s prostředím, ale i se sebou samým, k možným změnám ve vývoji osobnosti.

Aptibilitu jako další z pojmů, značí jako schopnost vykonávat určitou činnost člověka způsobem, který je považován za normální.

Disaptibilitu opakem, tedy neschopností vykonávat normální činnost z důvodu nedostatku schopností (disaptibilita v chování, komunikaci, tělesných schopnostech) Wood, (in

Jesenský 1993) charakterizuje handicap jako nepříznivou situaci, která vyplývá z poruchy nebo disaptibility, které mají za následek znemožnění splnění úkolů, které v závislosti na věku, pohlaví a kulturních činitelích jsou běžně splnitelné. V Praze v roce 2006 byl přijat návrh definice disability – „*Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí*“. „*Mezinárodní klasifikace (MKF) neklasifikuje osoby, ale popisuje a klasifikuje situace každého člověka v řadě okolností, vztahujících se ke zdraví*“ (MKF 2001, str. 23). Handicap má tedy sociální charakter, protože dochází k nesouladu mezi očekáváním společnosti a možnostmi jedince. Činí ho závislým na jiných osobách a institucích, omezuje ho v jeho samostatnosti (Jesenský 1993).

2 Školství v České republice

2.1 Nová role školy

Podle Skalkové (2004), se v dnešní době stále více, rozšiřují socializační vlivy, které na dnešní mládež působí rozporuplně. Ať jde o volný pohyb osob v rámci migrace, sociální sítě, množství informací atd. Nositelé mravních a kulturních hodnot (škola a rodina) často naráží na svět, který nás obklopuje a ve kterém žijeme. Často jsou takovými projevy sociálního chování, konzum, uspokojení z "životních úspěchů", získaných často z nepoctivého a egoistického chování, mnohdy i podvodu. Mnoho mladých lidí tak vidí své naplnění ve svobodném životě bez starostí, závazků a individuálním sebeuspokojení. Vedlejší se stávají i věci veřejné. V této situaci je těžká úloha školství, které není připraveno aktivně reagovat na nové situace, které vznikají v kontextu globalizujícího světa. Odráží se v ní nedostatek pozitivní hodnotové orientace ve společnosti, stejně jako v ní stále převažuje jednostranná orientace na osvojování velkého množství poznatků a encyklopedizující pojetí učiva, mnohdy jednostranný důraz na kognitivní aspekty učení, takže nezbývá příliš času ani prostoru pro rozvoj osobnosti žáka. Škola nemůže být místem, kde je pro tlak na individuální výkon a úspěch opomíjeno rozvíjení sociálních vztahů a solidarity, ochota vzájemné kooperace a porozumění. Naopak, škola by měla být místem pro učení žáků vést dialog, věcně diskutovat, argumentovat, hájit své názory a postoje, naslouchat druhým, učit se společně hledat řešení problémů a překonávat překážky na základě důvěry, spolupráce a tolerance. *„Její úkolem je učit souvztažnosti svobody a odpovědnosti, poskytovat možnosti optimálního individuálního a individualizovaného vývoje, který není bezohledným osobním sobectvím, ukazovat spolu s novými dimenzemi člověka v soudobém světě, spolu s jeho autonomií také potřebu rozvoje schopnosti sebekázně, sebeovládání a sebeomezování“* (Skalková 2004, str. 89-90).

2.2 Učitel v měnící se škole

Klíčem pro nové pojetí školní výuky je příprava studentů na vysokých školách. Studenti by měli, kromě kvalitní odborné přípravy, jejíž náplň je rovněž důležité podrobit kritické analýze a revizi, zvládat vytvářet kvalitní vzdělávací podmínky a situace pro úspěšné

učení všech žáků, promítnout cíle výuky do učebních činností, které vedou k naplňování cílů, být schopni přizpůsobovat obsah i procesy učení všem žákům, tedy brát zřetel na věkové a individuální zvláštnosti žáka. Vytvářet příznivé přátelské, pracovní a emocionální klima ve třídě, žáky motivovat, povzbuzovat a pomáhat jim budovat zdravou sebedůvěru a sebeúctu. Důležitou kompetencí, kterou by měl pedagog zvládat je kultivovaná komunikace a to nejen ve vztahu žák-učitel, ale i komunikace s kolegy, rodiči, partnery školy atd.

Důležitým úkolem se při přípravě studentů stává také apel na to, aby přijali svou odpovědnost nejen za svůj profesní rozvoj, ale za významný podíl na kultivaci dětské osobnosti (Coufalová 2010).

2.3 Česká pedagogika po roce 1948

Díky přijetí pedagogiky za studijní obor v roce 1945 se začal zvyšovat počet odborníků zabývajících se pedagogikou. Již v roce 1945 byl založen Výzkumný ústav pedagogický, v roce 1953 Kabinet J.A.Komenského, později transformovaný na Pedagogický ústav J.A.Komenského, který se orientoval na základní pedagogický výzkum. Do převratu v roce 1989 se česká pedagogika vyvíjela díky politickému režimu, který vycházel z marxisticko - leninského učení jako pedagogika socialistická a komunistická. Pedagogika se tak rozvíjela jako důsledek vývoje politického klimatu. A bylo často na odvaze vedoucích pracovních jednotlivých ústavů, zda vzali, či nevzali odpovědnost za publikování svých odborných prací či prací svých kolegů. V padesátých letech začíná vycházet časopis Pedagogika, který reflektuje na problémy doby. Mimo jiné i nadměrný počet propadajících žáků. Dochází k rozvoji didaktiky a defektologie, historie pedagogiky a kmenologie. Díky výzkumům vyučování dochází k tvrdé kritice školy, obvinění z nerespektování třídního charakteru výchovy. Nová atmosféra ve společnosti, která je ovlivněna odsouzením kultu osobnosti v SSSR přejí zvýšení významu vědy. To vede k posílení teorie a metodologie. Pedagogika podporuje nové metody bádání a rozvoj dosavadních metod, i v součinnosti s nově se rozvíjejícími se obory - matematikou lingvistikou a programováním. V šedesátých letech se začínají prosazovat programové vyučování, moderní technické prostředky, zájem o řešení problémů v samostatnosti ve výchově, příčiny neúspěchu mládeže v povolání.

V roce 1965 vzniká Československá pedagogická společnost, kde se na pravidelných sjezdech řeší teoretická a metodologická témata. Kromě didaktiky dochází k rozvoji teorie výchovy, srovnávací pedagogiky, teorie učitelského vzdělání, sociální pedagogiky, ekonomiky vzdělávání. Řeší se otázka všeobecného vzdělání na středních školách. V sedmdesátých letech se do popředí dostává světonázorová, internacionální a vlastenecká teorie výchovy. Výchova pracovní a polytechnická. Spolupráce se sovětskými odborníky, kteří jsou však v určitých oblastech se svými bádáními na světové úrovni. Fakt, že pedagogika je věda ideologická a úloha vedoucí komunistické strany platí i ve školství. I přesto dochází k rozvoji metodologie, didaktiky, sociální pedagogiky, pedeutologie, pedagogické psychologie. Vznikají nové obory - teorie prvního stupně základní školy, teorie odborné výchovy, řízení školství, teorie vzdělávání dospělých. Vynořuje se témata kolem výchovné problematiky dětských domovů, citové výchovy, výchovy k rodičovství. V souvislosti s nástupem perestrojky dochází k uvolnění a dynamickému vývoji didaktiky, speciální didaktiky, dějin pedagogiky, řízení školství. Zaostává obecná pedagogika, stagnují srovnávací pedagogika, sociální pedagogika, ekonomika vzdělávání. Objevuje se ekologická výchova, právní výchova, otázky kolem výchovného vlivu masmédií. Je kladen důraz na nezbytnost komplexního přístupu ke vzdělávání v duchu humanistických koncepcí a rozvíjející se hermeneutiky. Na konci osmdesátých let je publikována ministerská analýza československého školství z roku 1989. Jsou přiznány neúspěchy a pojmenovány jejich příčiny (Asztalos 2015). Dynamický vývoj v pedagogice nastává od konce 90. let dvacátého století. Dochází ke změně totalitního centralismu v demokratický pluralismus. Kromě jiného, je otevřen prostor pro alternativní postupy při výchově a vzdělávání žáků, které je možné přebírat a rovněž čerpat zkušenosti ze zahraničí. Vlivem těchto změn dochází ke změně výchovného a vzdělávacího systému v celém školství. Tedy i ve speciálním školství, v přístupu k osobám vyžadující zvláštní péči. Dochází ke změnám, které reagují na potřeby společnosti stejně jako na individuální potřeby jednotlivců. Výchova a vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením přestalo být doménou speciálních škol, ale naopak, je stále větší zájem začleňovat žáky s postižením do běžných typů škol a školských zařízení. Státní základní školy jsou od roku 1990 zřizovány obcemi, povinná školní docházka trvá od 6-15 let. Postupně byly schváleny tři vzdělávací programy, přičemž škola má možnost vybrat

si, podle kterého bude učit. Jsou to: obecná, základní a národní škola.

2.4 Legislativní rámec českého základního školství

Základní legislativní rámec pro vzdělávání na základních školách tvoří:

Zákon č. 561/2004 Sb. - Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška číslo: 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018

Dále je důležité zmínit Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha (2001), státní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy. Pro děti a mládež se SVP nelze opomenout:

Všeobecnou deklaraci lidských práv z roku 1948

Úmluvu o právech dítěte z roku 1991

Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 1993

3 Podpůrná opatření ve vzdělávání

Novela školského zákona s platností od 1. září 2016 zavedla „podpůrná opatření“ pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto definuje jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků*“ (Michalík a kolektiv 2015, str. 4). Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem. Vytvoření vhodných podmínek ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami, mírnými či závažnými obtížemi, odlišnými životními podmínkami, popřípadě odlišným kulturním prostředím, z něhož žák do vzdělávacího procesu vstupuje. Další skupinou pak mohou být žáci s aktuálně nepříznivým zdravotním stavem. (Podpůrná opatření. Národní ústav pro vzdělávání [online])

3.1 Charakter podpůrných opatření

Jedná se o popis souboru opatření, které mohou při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, využívat pedagogové při výuce. Cílem těchto opatření je naplnění vzdělávacích možností, uplatnění nebo využívání práv na rovnoprávném základě. Tato opatření mohou být – organizačního, personálního a vzdělávacího charakteru. Konkrétně:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
- úprava metod a forem vzdělávání žáka
- úprava obsahu vzdělávání a případně úprava výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná
- úprava organizace vzdělávání (výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s časovou dotací vyučovacích hodin a přestávek, změna počtu žáků ve třídě nebo skupině)
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepe osoby, Brailova písma atd.
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu

- personální podpora pro práci pedagoga a žáka - využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa, školního speciálního pedagoga tlumočníka do českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru
- poskytování vzdělávání v prostorách stavebně nebo technicky upravených

3.2 Cílová skupina žáků pro uplatňování podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou určena pro žáky:

- se zdravotním postižením: mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, narušenou komunikační schopností, poruchou autistického spektra nebo kombinací různých postižení
- dlouhodobě nemocné, s poruchami učení, chování a psychickým onemocněním
- z nepodnětného sociálního prostředí, žáky žijící ve vyloučených lokalitách, z rodin z narušených vztahů, kde se rodiče nemohou nebo nechtějí věnovat potřebám dětí, umístěné v zařízeních sociální ochrany nebo školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné péče s odlišným mateřským jazykem, rodin migrantů a azylantů (Michalík a kolektiv 2015)

3.3 Nová paradigmatata diagnostiky

Podle Zelinkové (2001) je základním předpokladem úspěšné integrace správná diagnostika žáka. Podle úrovně vědomostí, dovedností a znalostí dítěte, jeho komunikativních schopností, přizpůsobivosti a sociability je možné plánovat další kroky pedagogické intervence. Diagnóza přitom nemá být cílem, ale pouze podnětem a ukazatelem. Má směřovat k zachycení celkového profilu dítěte, jeho slabých i silných stránek.

Stará a nová paradigmatika diagnostiky

<i>Stará paradigmatika diagnostiky</i>	<i>Nová paradigmatika diagnostiky</i>
<i>žáci se od sebe ve své podstatě neliší, učí se stejným způsobem, proto vyučování a testy mohou být standardizovány</i>	<i>žáci se liší, každý je jedinečný, proto vyučování a testy musí být individualizovány, být variabilní</i>
<i>standardizované testy, které dávají normy a kritéria jsou hlavním a přesnějším ukazatelem vědomostí žáků a jejich učení</i>	<i>přímé hodnocení průběhu výkonu zahrnuje různé testovací nástroje a dává kompletnější, přesnější a správný obraz úrovně vědomostí i procesu učení</i>
<i>Testy papír – tužka jsou jediné validní cesty hodnocení</i>	<i>Žákem utvořené a zachované portfolio obsahuje jak zkoušky tužka-papír, tak jiné nástroje hodnocení a tvoří ucelenější obraz žákova prospěchu</i>
<i>hodnocení je oddělené od výkladu učiva; je pro ně určena zvláštní doba, místo a metody uskutečňuje</i>	<i>hranice mezi hodnocením a vyučováním se prolínají; hodnocení se vždy uskutečňuje v průběhu výuky a jejím prostřednictvím</i>
<i>pouze testovými nástroji a prostředky lze získat pravdivý a objektivní obraz o žákových vědomostech a učení</i>	<i>lidský faktor, tj. lidé subjektivně spoluprožívající se žákem, drží v ruce klíč k přesnému procesu hodnocení (učitel, rodiče, sám žák)</i>
<i>jsou jasně definované základy vědomostí, které žák musí ovládat ve škole a být schopen je demonstrovat nebo reprodukovat v testu</i>	<i>hlavním cílem je učit žáka, jakým způsobem se učit; jak myslet, jak být inteligentní v co nejvíce směrech (tj. formování celoživotního učícího se jedince)</i>
<i>jestliže něco nemůže být objektivně testováno jednotnou standardní cestou, nemá cenu se tomu učit ani to vyučovat</i>	<i>proces učení se je stejně důležitý jako obsah osnov; ne každé učení může být objektivně testováno standardizovaným způsobem</i>

(Lazear in Zelinková 2001, str.17)

3.4 Třístupňový model péče

Školní praxe - třístupňový model péče podle Kucharské a kol. (2014)

- individualizovaná pomoc učitele – pedagog zaznamenává žákovy obtíže. Na základě vlastní pedagogické diagnostiky organizuje, v rámci možností, výuku a připravuje materiálové zabezpečení, které žákovi pomáhá zvládat obtíže ve vzdělávání. Zakládá portfolio výtvorů žáka, které dokumentuje jeho vývoj, a které lze využít při případné další diagnostice. Spolupracuje s rodiči a v případě, že se během 3-6 měsíců nezmírní žákovy obtíže, iniciuje další kroky v řešení problému.

- plán pedagogické podpory – je podpůrné opatření 1. stupně. Třídní učitel ve spolupráci s kolegy, školním psychologem, speciálním pedagogem, výchovným poradcem a dalšími pedagogy, kteří se podílejí na žákově vzdělávání, vytváří strukturovaný postup vzdělávání žáka, úpravu metod, organizaci a hodnocení vzdělávání, cílený na jednotlivé předměty. Zahrnuje žákovy silné i slabé stránky. Pokud ani v tomto případě nedojde ke zlepšení, odesílá školské zařízení žáka do pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra, přičemž zpracuje zprávu o poskytnuté podpoře. Ta obsahuje, jaký problém u žáka nastal, jaká podpůrná opatření byla uplatňována a jak jsou vyhodnocena. Škola na první stupeň podpůrných opatření nedostává finanční prostředky navíc, realizuje je ze svého základního rozpočtu.

- individuální vzdělávací plán – podpůrné opatření od druhého stupně. Zpracovává ho škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Obsahuje identifikační údaje žáka a pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Jsou zde popsány druhy podpůrných opatření a míra, do jaké jsou poskytovány. V IVP jsou popsány úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka, případně úprava výstupů ze vzdělávání žáka.

3.5. 2. - 5. stupeň podpůrných opatření

Charakteristika 2. – 5. stupně podpory a příklady podle Michalíka a kol. 2015

Školské poradenské zařízení – Speciální pedagogické centrum, Pedagogicko-psychologická poradna, identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, navrhuje podpůrná

opatření 2. až 5. stupně, spolupracuje se školou při jejich realizaci a pravidelně vyhodnocuje jejich efektivitu.

Školám na vzdělávání žáka s podpůrným opatřením od druhého stupně, náleží finanční zvýhodnění. Jeho částka je závislá na finanční náročnosti podpůrných opatření.

2. stupeň podpory

Selhávání žáka z důvodu oslabení zrakových či sluchových funkcí, nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, onemocnění (i psychického rázu), které nemá větší dopady na vzdělávání, oslabení kognitivního výkonu. Žákovi lze upravit časovou a místní organizaci výuky, aby ji byl schopný zvládnout bez podpory.

3. stupeň podpory

Selhávání žáka z důvodu lehkého mentálního postižení, zrakového či sluchového postižení, tělesného či psychického onemocnění s dopadem na vzdělávání, neznalost jazyka. Důležitá je výrazná úprava časové i místní organizace výuky za dohledu pedagoga či asistenta pedagoga.

4. stupeň podpory

Selhávání žáka z důvodu středně těžkého, případně těžkého mentálního postižení, závažného tělesného onemocnění, neschopnosti komunikovat běžnými dorozumívacími prostředky, poruchy autistického spektra, těžkého zrakového či sluchového postižení. Deficit snižuje schopnost účastnit se vzdělávacího procesu i přes časové a místní úpravy a je nutná dopomoc. Na řešení této situace se podílí kromě vzdělávací instituce školské poradenské zařízení, které navrhuje podpůrná opatření a dohlíží na jeho plnění, případně je reviduje.

5. stupeň podpory

Selhávání žáka z důvodu hluboké mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního postižení. Žák i přes organizaci výuky, která eliminuje jeho problémy jen částečně, vyžaduje stálý dohled a dopomoc. Školské poradenské zařízení může navrhnout ve větší míře individuální práci.

3.6. Statistické údaje z MŠMT

Z druhé Analýzy společného vzdělávání, která hodnotila období od 1.9.2016 do 31.10.2017 (MŠMT 2018) vyplývá, že ve sledovaném období: Nejčastěji vykázanými personálním podpůrným opatřením (PO) byla pedagogická intervence ve škole. Byla vykázána téměř 10tisíckrát. Nejnákladnějšími byla PO asistent pedagoga. Bylo jich vykázáno v přepočtu na úvazky více než 4,1 tisíce (finanční nároky více než 1,345 mld. Kč).

Nejčastěji vykázanými POB (pomůcky) byly speciální didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní. Byly vykázány téměř 3tisíckrát. Nejnákladnějším pak byly Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením, které byly vykázány 1 233krát.

Asistent pedagoga

Od školního roku 2010/11 k 30. 9. 2016 se zvýšil počet asistentů pedagoga o 5 212,2 úvazku, tedy o více než 144 %. K 30. 9. 2017 pak vzrostl počet asistentů na 17 725. Školské poradenské zařízení volí tuto formu personální podpory nejčastěji. Přestože není jediným a vždy nejvhodnějším personálním způsobem při řešení žákovi podpory. (Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1.9.2016 – 31.10.2017 MŠMT, 2018 [online]).

4 Vzdělávání žáků se SVP v některých zemích EU

V následující kapitole je popsáno školství zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v některých evropských zemích. Z řady států je možné si brát inspiraci ze zkušeností a historického vývoje integrace, na některých příkladech je naopak vidět, že stejně jako v České republice je integrace, potažmo inkluze v plenkách.

4.1 Polsko

Hlavním cílem integrace v Polsku je vzdělávat žáky co nejblíže místa jejich domova. Hlavní legislativní změny nastaly v roce 1991, 1999, 2001, na jejichž základě byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami rozděleny do několika skupin:

- děti s lehkou mozkovou retardací
- děti se středně těžkou a těžkou mentální retardací
- neslyšící děti
- děti s vadami sluchu
- nevidomé děti
- děti s poruchami vidění
- děti s tělesným postižením
- chronicky nemocné děti
- psychicky postižené děti
- děti s autismem a děti s více vadami
- děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, drogově závislé děti, děti s poruchami chování

Vzdělávání probíhá v státních i nestátních:

- běžných školách
- integračních třídách a školách
- speciálních třídách a školách
- speciálně pedagogických centrech

Vzdělávání a podpora pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, děti s poruchami chování a drogově závislé se realizuje i ve speciálních institucích, dle zákona o sociální pomoci. Pro speciální pedagogickou podporu a diagnostiku slouží síť

pedagogicko-psychologických poraden a další poradenská centra, která nabízejí výchovně vzdělávací a psychologickou pomoc. Jako vzdělávací centra speciální pedagogické podpory slouží speciální pedagogická centra. Pro další výzkum, podporu a vzdělávání pedagogů existuje v Polsku 18 výzkumných a vzdělávacích institucí. O podporu mohou pedagogové žádat v Centru psychologické a pedagogické podpory ve Varšavě, nebo regionálních metodologických centrech. Studium speciální pedagogiky se všemi specializacemi nabízí Speciální pedagogická akademie ve Varšavě. Financovány jsou speciální školy státní i nestátní stejně jako školy hlavního proudu. Škola na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami dostává více peněz, v konkrétních případech může zaměstnat asistenta pedagoga. Dětem se SVP je státem zajištěna doprava do základní a střední školy, stejně tak rodičům, pokud dítě doprovází. Žákům jsou zapůjčeny nebo zdarma dostávají učebnice. Rodiče mohou pobírat speciální přídavky na dítě do 16 (24) let (Bazalová 2006).

4.2 Německo

„Stávající německý systém speciálního školství je možné charakterizovat jako převážně segregáční, i když za posledních 20 let se politika integrace žáků se zdravotním postižením zlepšila“ (Bazalová 2006 str. 69).

Valenta in Renotiérová (2006) zmiňuje, že každé dítě je před nástupem do školy podrobeno komplexnímu pediatrickému vyšetření. V případě pozitivního nálezu je odesláno a podrobeno dalším vyšetřením ve zdravotnickém centru. To vydá konečnou diagnózu, na základě které je dítě zařazeno do konkrétní speciální školy. Začleňování žáků se zdravotním postižením a právo na výuku a vzdělávání je zakotveno v Zemské ústavě a dále pak v legislativě každé ze spolkových zemí, které koordinuje stálá konference ministrů školství a kultury. Stále jsou patrné rozdíly a přístup k žákům se SVP mezi bývalým východním a západním Německem, kdy odborníci ze západní části Německa neberou na zřetel zkušenosti pedagogů z východního Německa, rovněž stav tamějšího školství. Již v roce 1975 probíhal pilotní projekt na integraci žáků se SVP. Postupem času bylo stanoveno 8 kritérií a parametrů pro identifikaci a diagnostiku žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami (motorika, percepce, vnímání, motivace, komunikace, interakce, emotivita a kreativita) na základě kterých jsou žáci řazeni do kategorií a

následně zařazování do jednotlivých typů speciálních škol. Tato kategorizace však není snadná, protože mnohé z dětí trpí kombinovaným postižením. V současnosti existuje v Německu 10 typů speciálních škol, dle postižení žáka.

Jsou to školy pro žáky:

- se zrakovým postižením a slepotou
- se sluchovým postižením a hluchotou
- s intelektovým postižením
- s tělesným postižením
- se specifickými poruchami učení
- s poruchami chování
- s narušenou komunikační schopností
- pro nemocné žáky
- jiným postižením

Nicméně, i v Německu je stále větší snaha překonat členění dle předem stanovených kritérií a pohlížet na každého jedince individuálně na základě jeho potřeb.

V předškolním vzdělávání je snaha, aby děti s postižením navštěvovaly běžné mateřské školy spolu s ostatními dětmi. Pro děti od pěti let jsou zřizovány "Vorklassen", které je mají připravit na vstup do školy. V případě, že děti nedosáhly úrovně pro vstup do školy, navštěvují "Schulkindergarten". Vedle toho tu existují i speciální mateřské školy "Sonderkindergarten", podporující mateřské školy "Forderkinderkarten" a integrační mateřské školy "Integrations-Kindergarten".

Speciálně pedagogická podpora je dále zajišťována skrze preventivní opatření - kontakt s rodiči, pedagogy a dalšími specialisty, kooperaci – společných aktivitách speciálních škol se školami v hlavním proudu, přípravě a přechodu škola - povolání.

Tato podpora je zajišťována jak ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak ve školách speciálních, speciálních třídách, speciálně pedagogických centrech a speciálních jednotkách - co nejblíže k domovu.

Vzdělávání speciálních pedagogů probíhá 4,5 roku, popřípadě navazujícím studiem na jakémkoliv pedagogickém studiu.

Ve financování není rozdíl mezi speciálním a běžným typem škol. Některé speciální školy jsou však financovány ze soukromých zdrojů jednotlivců či komunit. (Bazalová, 2006)

4.3 Finsko

Skandinávské země, mezi něž se Finsko řadí, patří mezi vzory v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a k přijetí osob s postižením celou společností. Bazalová (2006) uvádí, že již od roku 1970 pracují Finové na vytváření podmínek pro takovou kvalitu života postižených osob, aby se co nejvíce podobala běžnému životu. V roce 1983 bylo uzákoněno, že žádné dítě nesmí být vyloučeno ze vzdělávání z důvodu postižení. Od roku 1997 jsou v běžných školách vzděláváni žáci s velmi těžkým mentálním postižením. V roce 2014 byl celkový počet žáků v základních školách 564 000 v celkem 2 700 školách. Průměrně je v základních školách 195 žáků, na třídu tak připadá 19 žáků. Základní školství je bezplatné, děti dostávají zdarma oběd, pokud bydlí od školy více než 5 km, mají dopravu zdarma. V případě, že by, zvláště na severu země, doprava dětí do školy trvala více než 3 hodiny denně, mohou bezplatně využívat internát. Podle Průchy (2015) jsou základními principy finského základního vzdělání:

- finská kultura, která se vyvíjela v interakci nordické a evropské kultury, se specifiky národními a místními, dva národní jazyky, dvě národní náboženství, politicky neutrální výuka
- spolupráce školy s rodinami žáků a doučování žáků, okamžitě, jakmile jsou zpozorovány první potíže žáka
- dobrá pohoda ve škole, zdravé, bezpečné prostředí, podpora duševního zdraví, odstraňování sociálních bariér

Autor dále uvádí, že pro vzdělávání žáků s postižením jsou určeny

- běžné školy, žák navštěvuje výuku v běžné třídě, během dne probíhá individuální nebo skupinová výuka odděleně
- speciální školy (asi 2% žáků), pro žáky s těžkým zdravotním postižením (děti silně mentálně retardované, těžkým pohybovým zrakovým či sluchovým postižením...)
- speciální třídy v běžných školách, plně vybavené třídy zařízené pro výuku dětí se speciálními potřebami, se speciální výukou, učiteli a asistenty

Ve speciálních školách i třídách je snížený počet žáků (6-10). Kromě učitele mohou ve třídě pracovat asistenti (od jednoho do tří). Celkem tak ve třídě mohou s malou skupinou (např. osmi žáků), pracovat i čtyři osoby. Asistenti nejsou určeni konkrétně jednomu žákovi, ale střídají se. Ve Finsku mají děti ze zákona nárok na dva přípravné roky před zahájením školní docházky. Do zařazení žáka do speciální školy je nutné zdravotní a psychologické vyšetření, je vypracována sociální zpráva o stavu žáka. U žáků zařazených do speciální školy, se kromě nepřizpůsobivosti projevují problémy s učením, které je kromě tělesné vady způsobeno i přidruženým postižením neurologického rázu. Žáci ze speciálních škol nejsou zpětně zařazováni do běžného typu škol v systému hlavního vzdělávacího proudu i z důvodu krácení finančních prostředků na integraci.

Pro potřeby speciálního způsobu vzdělávání jsou vytvořeny kategorie pro:

- žáky s lehkými potížemi v učení
- žáky se středně těžkými potížemi v učení
- žáky se sluchovým postižením
- žáky se zrakovým postižením
- žáky s tělesným a dalším postižením
- žáky s emocionálními a sociálními potížemi
- žáky se specifickými poruchami učení
- žáky s těžkým intelektovým deficitem
- žáky s problémy jako epilepsie, cukrovka a dalšími problémy nespádajícími do výše uvedených kategorií (Bazalová 2006).

Průcha (2015) uvádí, že finský parlament v roce 1968 schválil zákon o jednotné základní škole a postupně tak docházelo k přechodu od selektivního k jednotnému základnímu vzdělávání, které je základem finského školního vzdělávání dodnes. Ve snaze, aby byl model vzdělávání uzpůsoben všem žákům, došlo k rozlišení vzdělání podle úrovně náročnosti – vnitřní diferenciaci; a to zejména v matematice a cizím jazyce. Tento model se ukázal být jako úspěšný – v roce 2001, kdy byly publikovány výsledky mezinárodního hodnocení vzdělávacích výsledků PISA 15letých žáků, předčili finští žáci své vrstevníky z jiných zemí. Naopak, v roce 2012 se v testech PISA finští žáci propadli a tak se objevily dohady, zdali jsou v jednotné škole vytvářeny dostatečné podmínky pro nadané žáky.

Finské školství pohledem Mgr. Petra Doška, ředitele ZŠ Velvary, který byl s několika dalšími kolegy na stáži v Arctic Circle Secondary School, nedaleko města Rovaniemi v Laponsku.

Ve škole, která byla založena v roce 1964, s ročním rozpočtem 5 milionů eur pracuje se 480 žáky 48 učitelů a čtyři speciální pedagogové. Ve třídě je maximálně 24 žáků. Povinná školní docházka zde trvá do sedmnácti let. Je ukončena závěrečným testem. Dopravu do školy (od pěti kilometrů od domova výš), stejně jako učebnice, pomůcky a další potřebné vybavení hradí žákům stát. Pouze v případě, že žák učebnice, popřípadě pomůcky zničí, musí je zaplatit. Ročně škola za učebnice zaplatí cca 58 000 eur. Stejně tak mají žáci zdarma i obědy, pedagogové platí 1 euro. Provoz školy - tzn. správu budov, úklid, dodávky energií i chod jídelny zajišťují pro školu spolupracující servisní firmy, které se s vedením školy předem domlouvají na rozpočtu. Všichni pedagogové mají pěti až šestileté univerzitní studium. Jeho hlavní součástí je pedagogika s důrazem na individuální přístup pedagoga k dítěti. Již během studia na univerzitě dochází budoucí učitelé na praxi do univerzitních škol a před samotným ukončením studia učí na běžných školách pod vedením starších kolegů. Studium pro první stupeň se liší od studia pro druhý stupeň a středního školství. Celoživotní vzdělávání není povinné, přesto se pedagogové vzdělávají, neboť to dle svých slov pro svou praxi potřebují. Úvazky pedagogů se liší podle toho, jaký předmět vyučují. Pro učitele matematiky je to 21 hodin týdně, pro učitele společenských věd 24 hodin týdně. Je třeba zmínit, že pokud se budoucí pedagog na studiu rozhodne pro studium dvou předmětů, je vždy jeden brán jako hlavní. Pro stanovení mzdy, která činí cca 3 500 eur je kromě délky praxe důležitá i angažovanost pedagoga a jeho odbornost ve výuce. Žáci jsou ve škole mimo jiné vychováni k přijímání odpovědnosti za své jednání. Několik zásad, podle kterých jsou žáci vedeni:

- nevyrušuji, respektuji ostatní
- neničím majetek školy
- nechodím za školu
- udržuji svůj mobil v tichém chodu, nepoužívám ho během vyučování
- zůstávám ve škole po dobu vzdělávání

Třístupňový systém podpůrných opatření

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je ve Finsku prosazována napříč celým politickým spektrem a je tu realizována více než 22 let. Před deseti lety byla na základě reformy práce s těmito dětmi legislativně ukotvena. Popis práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ukotvení v legislativě tak vyplývá z každodenní ověřené praxe.

Dle vyjádření ředitele školy, je ve škole vzděláváno 80 dětí v prvním a druhém stupni, ve třetím 25. Školy mají velkou autonomii při vzdělávání a péči o žáky, jsou povinni dodržovat legislativu a dále pak dle svých možností zajistit vzdělání pro žáky se SVP. První stupeň podpůrných opatření. Do prvního podpůrného stupně jsou zařazováni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a poruchami chování. O zařazení žáka do prvního stupně podpůrných opatření rozhoduje společně s učitelem speciální pedagog. V případě, že jsou přesvědčeni o vhodnosti přidělení asistenta pedagoga, který by žákovi pomáhal zvládat výuku, informují o této skutečnosti vedení školy. Učitel žákovi, který opakovaně selhává, nabídne doučování - doučování je součástí pracovních povinností, ve spolupráci se speciálním pedagogem přizpůsobí žákovi se SVP výuku i testování. Druhý stupeň podpůrných opatření. V okamžiku, kdy žákovi nestačí podpůrná opatření prvního stupně, jsou přizváni do školy ke spolupráci rodiče. Je vypracován individuální vzdělávací plán na tři až šest měsíců. Žák má sestaven vlastní rozvrh, na některé předměty chodí do jiné skupiny, do výuky je zařazen asistent pedagoga a speciální pedagog. Třetí stupeň podpůrných opatření. Do třetího stupně poskytovaných podpůrných opatření jsou zařazováni žáci s mentálním postižením a žáci s největšími výukovými problémy. Ve škole se kromě rodičů schází k řešení vzdělávání dětí i celé konzilium odborníků. Včetně sociálního pedagoga a psychologa, které sdílí více škol. Žáci mají vlastní rozvrh, sestavený na míru dle svých schopností. Mají vlastní upravené učebnice. Výuka probíhá v menších skupinách napříč ročníky v jednotlivých předmětech. Ve společenských předmětech, případně těch, kde nemají žáci se SVP problém zvládat výuku, jsou s ostatními dětmi - ve své "kmenové třídě". Záchranný mechanismus - Pro žáky, kteří nejsou dostatečně motivováni k učení, je ve Finsku určen dvoustupňový záchranný systém. A to flexibilní třída a desátý ročník. Pro žáky, kteří v sobě před závěrem školní docházky nenachází dostatečnou motivaci, a hrozí tak selhání na střední škole, je určena flexibilní třída. Do ní

se musí přihlásit v únoru předcházejícího školního roku. Jsou i s rodiči pozváni na pohovor, kde objasňují svou motivaci pro svou žádost o umístění do flexibilní třídy a sami si volí cíl svého vzdělávání. Rodiče o tomto způsobu výuky se školou podepisují smlouvu. Žáci se učí pouze tři dny v týdnu, zbytek času tráví praktickými aktivitami (v kancelářích, knihovnách, pobyty v přírodě, jsou přítomni v řadě projektů atd.) Desátý ročník je určen pro žáky, kteří neukončili základní školu nebo neví, kde se dále vzdělávat. V asi padesátitisícovém městě je tato třída jedna. Dochází do ní cca 10 žáků. S žáky pracuje jeden učitel, který klade důraz na odpovědnost každého jednotlivce za svoje jednání. Během pololetí pracují 40 dní na různých pracovištích, dokonce si je sami hledají. Pokud projeví zájem studovat po ukončení desáté třídy na střední škole, mohou ji cvičně navštěvovat. V případě, že se jim podaří zvládnout na střední škole nějakou zkoušku, je jim započítána do budoucího studia.

Dle ředitele školy, je hlavním mottem záchranného mechanismu:

"Lepší motivace - lepší vzdělávací výsledek - lépe zvolená kariéra - lepší možnost zařazení do společnosti."

Na závěr nejde opomenout zdravotní péči. Ve škole, stejně jako před rokem 1989 i u nás v ČR, existuje vybavená ordinace s akutními lehátky, pro případ poskytnutí neodkladného zdravotního ošetření. Na základě částečného pracovního úvazku zde pracuje diplomovaná zdravotní sestra (není zaměstnancem školy, ale zdravotního zařízení ve městě), která podává i neodkladnou medikaci žákům se zdravotními problémy. Všichni žáci školy mají svoje zdravotní karty, do kterých jsou jim minimálně jednou za rok zapisovány naměřené hodnoty - zrak, sluch, výška, váha. V případě hospitalizace žáka v nemocnici dochází ke komunikaci mezi školským zařízením a nemocnicí (Řízení školy 19/12).

4.4 Norsko

Bazalová (2006), uvádí, že norské školství je vystavěno na principech inkluze, participace a decentralizace. Většina společnosti je pro rovnost a má pozitivní názor na inkluzi. Vzdělávací systém se řídí heslem „*stejně možnosti pro všechny*“. Cílem je vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu, specializovaná zařízení navštěvuje pouze 0,6% žáků. I

přesto se ve společnosti objevují opačné názory, např., že by se žáci s určitým druhem postižení měli stýkat se stejně postiženými vrstevníky, zmiňována je finanční náročnost celého procesu a nedostatečné kompetence školských zařízení. Vzdělávání je v Norsku poskytováno zdarma. Prostředky, které městům, jejichž řídicí orgány jsou zodpovědné za vzdělávání všech žáků v regionu, přiděluje centrální vláda. Nejsou přímo vyčleněné finance na speciální vzdělávání, ale jejich financování vychází na asi 20% rozpočtu školy. K diagnostice, stanovení potřeb, kompenzačních pomůcek a podpoře žáka i rodiny slouží zdravotnická centra, která spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami a Resource centra, která vznikla z některých zaniklých speciálních škol.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá:

- v kmenové třídě žáka
- v malé skupině s žáky s podobnými potřebami
- individuálně
- kombinací výše uvedených možností
- ve specializovaných zařízeních

na základě individuálního vzdělávacího plánu a přístupu, že je třeba se soustředit na schopnosti žáka víc než jeho neschopnosti. „*Handicap je pak popsán jako neshoda mezi schopnostmi jedince a jeho fungováním, které je po něm vyžadováno společností v oblastech, které jsou nezbytné k vybudování si nezávislosti a sociálního života.*“ (Bazalová, 2006, str.87)

Hamplová a Cirhanová (2016, [online]) uvádějí, že žákům s odlišným mateřským jazykem je před vstupem do školy (běžně od šesti let), nabízen rok přípravné přípravy. Příprava je zaměřená na výuku jazyka, psaní a čtení. Po jeho absolvování jsou žáci začleněni do běžné školy. Hodnocení na základní škole probíhá slovní formou, která reflektuje žákův rozvoj, získané dovednosti a zkušenosti a aktivitu ve výchovném procesu. Příprava budoucích pedagogů se odehrává na vysokých školách a univerzitách v centralizovaném a regulovaném systému. Klade si za cíl připravit učitele, kteří získají kompetence pro zvládnutí inkluzivního vzdělávání, ví jak pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně je pouze odrazovým můstkem pro další celoživotní vzdělávání a

seberozvoj. Pro budoucí pedagogy v mateřské škole je určeno tříleté studium. V případě, že student absolvuje navíc jednoletý kurz, může učit v prvních třídách základní školy. Pro výuku na základní škole (pro žáky od 6 do 13 let) a nižší střední škole (13-16 let) jsou budoucí pedagogové vzdělávání ve čtyřletých oborech. Pro učení konkrétního předmětu na tříletém nebo čtyřletém oboru. Integrované magisterské – pětileté studium opravňuje k učení specifických předmětů na základních školách a k učení na vyšších středních školách. Během studia studenti absolvují např. odborné kurzy, zácvik, výuku ve školách (20-22 týdnů), komunikaci s rodiči, práci v multikulturním prostředí. Na konci studia jsou tak vybaveni jak teoretickými tak praktickými zkušenostmi a dovednostmi. Na závěr je nutné zmínit, že pozice pedagoga v Norsku je zásadní pro rozvoj a fungování celé společnosti a má vysokou prestiž.

4.5. Švédsko

Ve Švédsku, stejně jako Norsku je trend společného vzdělávání pro všechny žáky v hlavním vzdělávacím proudu. Veškeré vzdělávání a péče (od rané péče po střední školu, včetně volnočasových aktivit) je řízeno centrálně Národní vzdělávací agenturou. Ohledně financování platí, že peníze jdou vždy za žákem, je tedy jedno jakou školu si vybere, potažmo kterou navštěvuje. Vzdělávání poskytované veřejným školním systémem je zdarma, stejně jako školní pomůcky. Rodiče neplatí za obědy, dopravu školním autobusem ani zdravotní péči (Bazalová 2006).

Podporu a pomoc školám, pedagogům, žákům i rodičům nabízí:

Švédský institut speciálního vzdělávání – odborná pedagogická podpora

Národní agentura pro speciální vzdělávání – zaměřená na přípravu učebnic a učebních materiálů.

Resource centra – podpora školám i učitelům

Education Act – poskytuje dětem od jednoho do dvanácti let volnočasové aktivity a speciální péči, akceptující jeho individuální potřeby.

SISUS – Švédská agentura pro podporu speciálního vzdělávání – snaží se o změnu nazírání na osoby s postižením

Od roku 2001, kdy speciální školy navštěvovalo asi 800 žáků, došlo ke snížení počtu žáků na 600. Zůstaly školy pro neslyšící žáky, kteří při výuce používají znakový jazyk. Ten je

také jejich mateřským jazykem. Ostatní žáci jsou zařazeni v běžných školách. Povinné školní vzdělávání začíná v sedmi a končí v sedmnácti letech. Je však na dětech a rodičích, zdali nenastoupí o rok dřív. Již od pěti let probíhá předškolní příprava, většinou na školách. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá ve Švédsku, od mateřské školy přes základní až po střední, na základě individuálního vzdělávacího plánu, který tvoří žák společně s rodiči a odborníky. Po celou dobu je žákovi ve škole a kmenové třídě nablízku kromě učitele i speciální pedagog a třídní asistent. Kromě toho má žák k dispozici učební výukové materiály uzpůsobené jeho potřebám. Žák se speciálním pedagogem může pracovat individuálně, ve skupině s dalšími žáky s podobnými potřebami, popřípadě kmenové třídě (Bazalová 2006). Hodnocení na základní škole probíhá ústně nebo písemně – rozhodnutí je v kompetenci jednotlivých škol, známkování A-F až od šesté třídy. Děti se nesrovnávají, ve třídě není tlak na výkon, ale spíše přátelská atmosféra. I proto děti do školy rády chodí. Švédskou zvláštností je, že poskytuje žákům s odlišným mateřským jazykem výuku – 1 hodinu týdně v jeho mateřském jazyce. (*Švédská škola očima české maminky*, 2017 [online])

4.6. Velká Británie

První změny ve vzdělávání dětí s postižením se v Anglii udály již v roce 1944. Byla prolomena hranice mezi speciálním a běžným vzdělávacím systémem. Vznikla první poradenská centra, speciální třídy, rehabilitační zařízení a možnost domácího vyučování. V roce 1970 bylo uzákoněno právo všech dětí na vzdělání. Rok 1976 přinesl změnu v tomto zákoně. V případě, že to zdravotní stav dovolí, musí být dítě vzděláváno v běžné škole. V roce 1996 byla přijata úprava školského zákona, která završila úsilí o zrovnoprávnění integrovaného vzdělávání. Byl přijat „Praktický kodex“ (Code of Practice) závazný pro zainteresované objekty. Obsahuje normativní pravidla chování a pedagogická ustanovení. Nositelem závazného kurikula pro všechny základní školy je „Národní kurikulum“. Vzdělávání ve Velké Británii není jednotné. Liší se v Anglii, Walesu, Skotsku a Severním Irsku. Povinné vzdělávání je poskytováno zdarma, začíná v pěti a končí v šestnácti letech. K diagnostikování a sledování dítěte dochází již v předškolním vzdělávání. Po nástupu žáka do školy je tato zodpovědná za identifikaci jeho potřeb. Třídní učitel zodpovídá za naplnění potřeb žáka. Ve třídě jsou mu nápomocni podpůrný pedagog

a asistent. Integrace probíhá v co největší míře, nesmí však být poskytována na úkor ostatních spolužáků. V mnoha případech dochází ke spolupráci speciálních škol s běžnými školami, tzv. částečná integrace (Bazalová 2006).

Kromě klasických základních škol lze ve Velké Británii najít: (Renotierová, Ludíková 2006)

Školy pro žáky s potížemi v učení

Školy pro žáky s těžkými potížemi v učení

Školy pro žáky těžce tělesně postižené

Školy pro děti v nemocniční péči

Školy pro žáky s emocionálními problémy a poruchami chování

Školy pro autistické děti

Školy pro neslyšící a nevidomé

Diagnostika u dětí probíhá většinou v předškolním věku ve zdravotnických zařízeních. V případě diagnostikování některé z poruch je dítě přednostně zařazováno do předškolních zařízení. Před samotným nástupem do školy dostává školské zařízení, kam dítě nastoupí, zprávu z předškolního zařízení. Má tak možnost se na žáka a jeho potřeby včas připravit. Pokud jsou nároky na žákovu výuku nad rámec školského zařízení, kontaktuje toto LEA – Local Education authorities. Zde pracuje multidisciplinární tým, odborníci – týmy speciálních pedagogů, odborní poradci pro speciální vzdělávání, vzdělávací psychologický servis. Společně se školou dochází k identifikaci žákových potřeb a společně s rodiči jasné definování priorit ve vzdělávání dětí (Bazalová 2006).

V běžných školách pracují s dětmi speciální potřebami „learning mentory“ a „teaching assistant“. Pracují s žáky buď přímo ve třídách s ostatními dětmi, nebo si je odvádějí mimo třídu. Ve Velké Británii začíná povinné vzdělávání v pěti letech a končí v šestnácti. Do 11 let jsou děti v tzv. Primary school. Secondary school jsou pro žáky od 11 – 16 let. Státní školy jsou bezplatné, ale existuje zde velké množství soukromých škol, za které rodiče platí. Rozdílů oproti české škole je zde velké množství: Děti chodí do školy na devátou hodinu, končí v 15.00 hodin. Nosí uniformu. Ve škole se nepřezouvají. Výuka probíhá ve třech blocích, po každé je přestávka, kterou děti tráví venku na terase nebo na hřišti. Primary school jsou většinou nízké, jednopodlažní budovy, obehnané velkou zahradou a

oplocené. Nestane se tak, že by dítě mohlo z budovy odejít. Vchodů do školy je několik – většinou vodí rodiče ráno děti přímo do třídy. Hlavní vchod má vrátnici, na které se rodič hlásí, pokud si jde pro dítě během výuky, např. protože jdou s dítětem k lékaři. Je běžné, že děti s nachlazením, rýmou i kašlem chodí do školy. Školní docházka je velmi sledována a dbá se na to, aby ji žák zbytečně nezanedbával. Děti nenosí obrovské brašny s učebnicemi, ale malé modré tašky s logem školy, ve které mají jednu nebo dvě knihy, popřípadě vložené listy.

Britský školský systém klade velký důraz na individualizaci. Pomáhá dítěti najít a rozvíjet jeho přirozené nadání. Zajistit jeho potřeby. I z tohoto důvodu pracují ve třídě s dětmi kromě jednoho hlavního -třídního i pomocní učitelé a v případě potřeby asistent. Žáci pracují na základě svých schopností, je na ně brán zřetel, počítá se s tím, že každý žák potřebuje individuální přístup a má své pracovní tempo. Ve škole se nestresují učitel ani žáci, vše musí probíhat v klidu a pohodě (Základní vzdělávání v Anglii-aneb co se děje za zavřenými dveřmi, 2013 [online]).

Vzdělávání budoucích pedagogů probíhá na pedagogických kolejích (College of Education) nebo pro absolventy neučitelských oborů v pedagogických kurzech na univerzitách. Pro získání bakalářského titulu studují 3-4 roky (Renotírová, Ludíková 2006). Všichni budoucí pedagogové získávají během studia alespoň základy speciální pedagogiky. A to do té míry, že jsou schopni rozpoznat, ohodnotit a splnit speciální potřeby žáka ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Bazalová 2006).

5 Praktická část

5.1 Cíle výzkumu

Kvalitativní výzkum je tvořen dotazníkovým šetřením, které proběhlo v letech 2015-2018 ve dvou základních školách. Jedna ze škol se nachází na sídlišti 50tisícového města, druhá je na vesnici, vzdálené od tohoto města přibližně 10 km. Pedagogové obdrželi dotazník do svých schránek na poštu, po vyplnění ho mohli vhadzovat do připravené uzavřené nádoby, která se nacházela ve sborovně školy. Celkový počet rozdaných dotazníků byl 80, odpovědělo 54 respondentů.

Další část výzkumu tvoří rozhovor s asistenty pedagoga, který probíhal vždy individuálně, s každou asistentkou zvlášť.

Závěrečnou část praktické práce tvoří případové studie dívek, které potřebují podpůrná opatření pro začlenění do většinové populace. Jedna žije v České republice, druhá ve Velké Británii.

Cílem praktické části výzkumu bude najít odpověď na dvě výzkumné otázky:

VO1: Je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol vnímána pedagogy s přihlédnutím k žádoucím výsledkům tohoto procesu jednoznačně?

VO2: Co popřípadě, kdo stojí za úspěšným procesem integrace žáků se SVP?

5.2 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření proběhlo na dvou základních školách. Jedna ze škol se nachází na sídlišti cca 50. tisícového průmyslového města. Celková kapacita školy je 700 žáků a je naplněna. Ve škole v době dotazníkového šetření působilo celkem 5 asistentů pedagoga u dětí s různým druhem SVP. Jednou týdně ve škole působí školní psycholog. Druhá ze škol, ve kterých proběhlo šetření, se nachází na vesnici, vzdálené od tohoto průmyslového města asi 9 km. Celková kapacita v této škole je 320 žáků a je rovněž naplněna. V době dotazníkového šetření působili ve škole dva asistenti pedagoga pro žáky se SVP. Škola nemá vlastního psychologa.

Na dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na kvalitativní výzkum problematiky integrace žáků se SVP, odpovědělo celkem 54 respondentů. Proběhlo ve školním roce

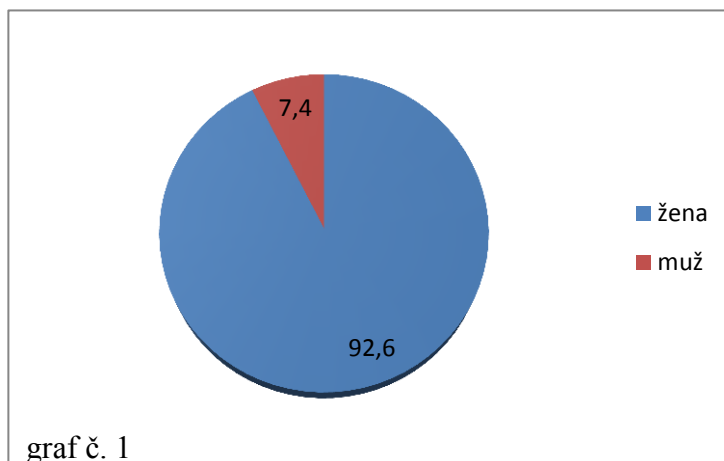
2015-2016.

U položek, u kterých jsou výsledné hodnoty v procentech znázorněny sloupcovými grafy přesáhlo celkové skóre 100%, protože respondenti mohli volit více než jednu odpověď.

1. Pohlaví:

a) žena 92,6 %

b) muž 7,4 %



První graf znázorňuje rozdělení respondentů na ženy a muže. Z celkového množství 54 respondentů bylo 50 žen – což představuje 92,6% žen a 4 muži (7,4% mužů).

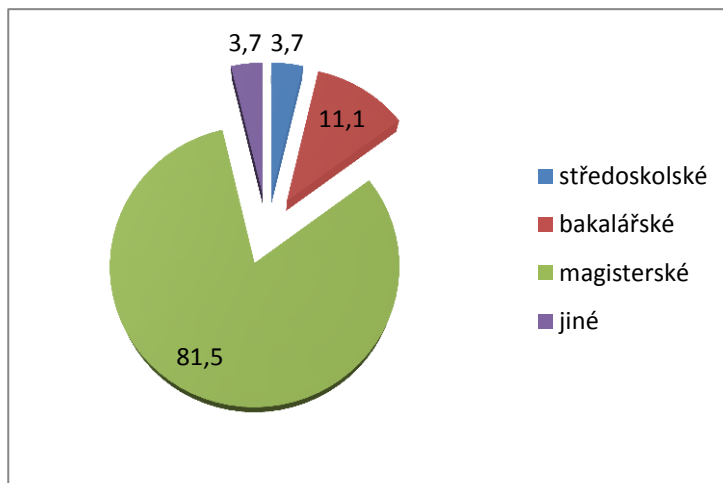
2. Nejvyšší dokončené vzdělání:

a) středoškolské 3,7 %

b) bakalářské 11,1 %

c) magisterské 81,5 %

d) jiné doktorandské 3,7 %



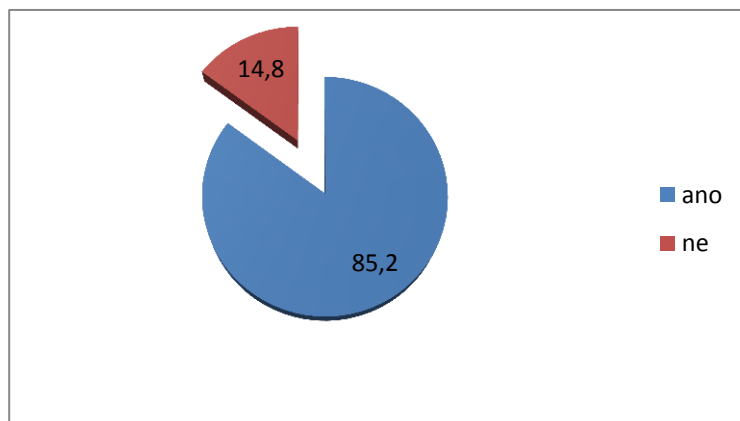
graf č.2

Na druhém grafu je patrné procentuální zastoupení nejvyššího dokončeného vzdělání respondentů. Dotazník byl určen pro všechny pedagogické pracovníky školy, tzn. učitele na prvním i druhém stupni, vychovatele ve školní družině i asistenty pedagoga.

3. Nejvyšší dosažené vzdělání je pedagogického směru:

a) ano 85,2 %

b) ne 14,8 %



graf č. 3

Třetí graf vyjadřuje fakt, že z celkového množství respondentů má nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru 85,2 % dotazovaných.

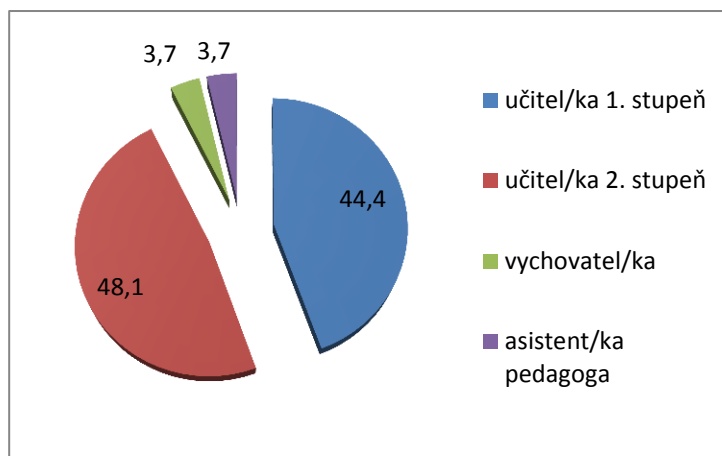
4. Pracujete na pozici:

a) učitel/ka 1. stupeň 44,4 %

b) učitel/ka 2. stupeň 48,1%

c) vychovatel/ka 3,7 %

d) asistent/ka pedagoga 3,7 %

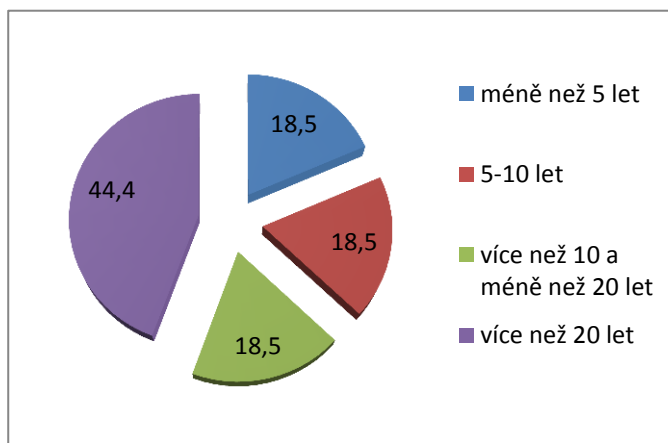


graf č. 4

Z grafu číslo 4 je patrné procentuální rozložení respondentů v jednotlivých pracovních pozicích. Nejvyšší zastoupení mají pedagogové, kteří učí na druhém stupni, dále na prvním stupni, počet pracovníků ve školní družině a asistentů pedagoga je shodný.

5. Ve školství pracujete:

- a) méně než 5 let 18,5 %
- b) 5-10 let 18,5 %
- c) více než 10 a méně než 20 let 18,5 %
- d) více než 20 let 44,4 %

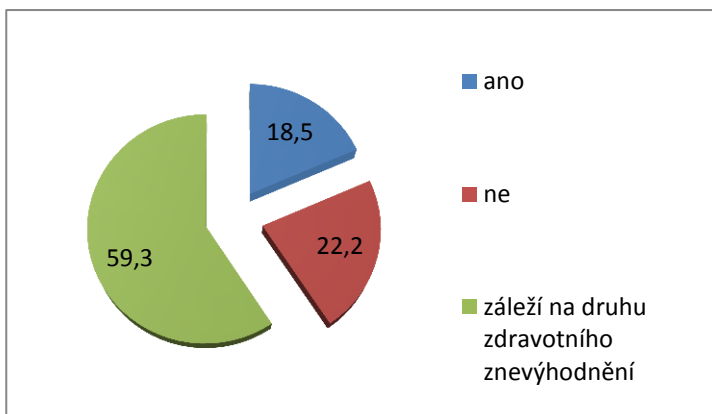


graf č.5

Graf č.5 ukazuje na fakt, že ve školách, kde byl průzkum proveden odpovídalo nejvíce - 24 pedagogů, kteří ve školství pracují více než dvacet let. V dalších kategoriích byli respondenti zastoupeni stejnou měrou.

6. Domníváte se, že je integrace žáků se SVP přínosná pro samotné žáky se zdravotním znevýhodněním/postižením.

- a) ano 18,5 %
- b) ne 22,2 %
- c) záleží na druhu zdravotního znevýhodnění/postižení 59,3 %

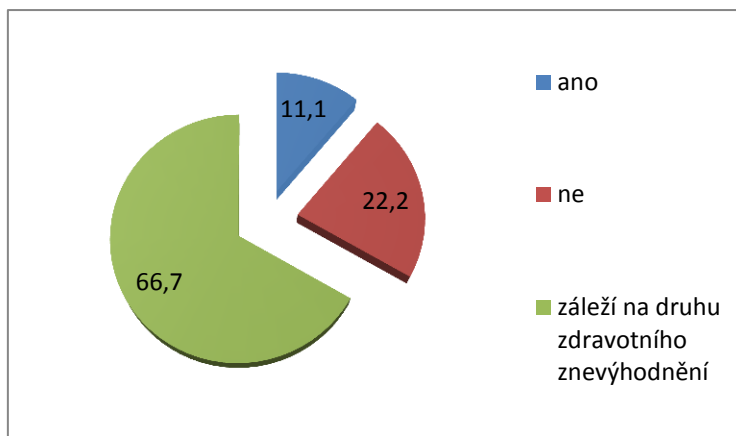


graf č.6

V grafu číslo 6 je vyjádřen názor pedagogických pracovníků na otázku, zdali je pro samotné žáky se SVP integrace přínosná. Téměř 60% pedagogů je přesvědčeno o tom, že záleží na druhu postižení/znevýhodnění. Pouze necelých 20% se domnívá, že je přínosná pro samotné žáky se SVP. Více než 20 % vyjádřilo záporný názor.

7. Domníváte se, že je integrace žáků se SVP přínosná pro „většinovou populaci“:

- a) ano 11,1 %
- b) ne 22,2 %
- c) záleží na druhu zdravotního znevýhodnění/postižení 66,7 %

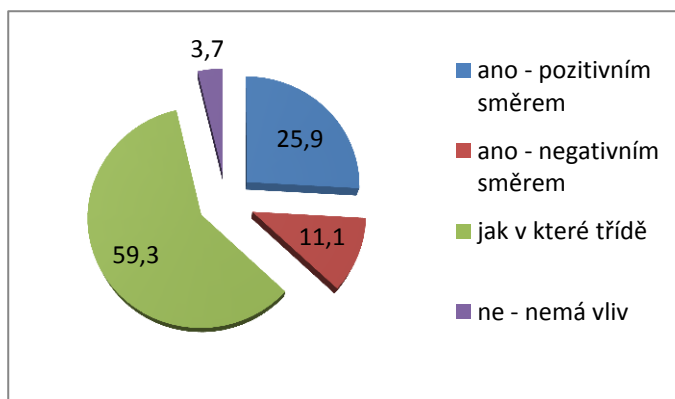


graf č.7

Z grafu č. 7 je patrné, že stejně jako u předešlé položky, závisí přínos integrace pro většinovou populaci na druhu zdravotního znevýhodnění/postižení jedince, a to dokonce u 66,7 % respondentů. Jedenáct procent dotazovaných se domnívá, že proces integrace je pro společnost přínosný, 22 % se domnívá opak.

8. Ovlivňuje podle Vás integrování zdravotně znevýhodněných/ postižených dětí sociální inteligenci a chování zdravých dětí:

- a) ano - pozitivním směrem 25,9 %
- b) ano - negativním směrem 11,1 %
- c) jak ve které třídě 59,3 %
- d) ne, integrace dětí se SVP nemá vliv na chování a sociální inteligenci zdravých dětí 3,7%



graf č. 8

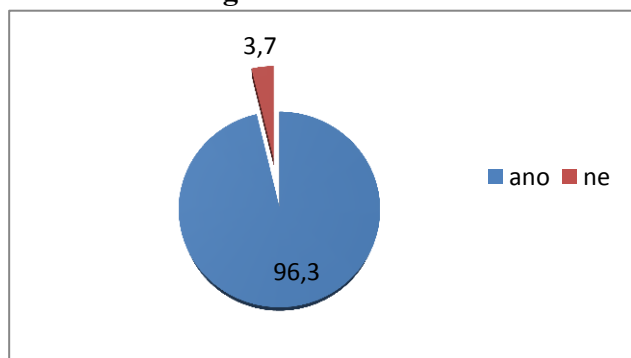
Graf č. 8 znázorňuje, že téměř 60 % dotazovaných se domnívá, že vliv žáka se SVP na ostatní spolužáky nelze zobecňovat. Pouze 3,7 % pedagogů je názoru, že proces integrace nemá žádný vliv na sociální inteligenci a chování ostatních žáků. 26 % respondentů

zastává názor, že naopak, tato zkušenost ovlivňuje žáky pozitivním směrem.

9. Máte osobní pracovní zkušenost s integrací žáků se SVP:

a) ano 96,3 %

b) ne 3,7 %



graf č.9

Z grafu č. 9 vyplývá, že 96,3 % respondentů má pracovní zkušenost s integrací žáků se SVP.

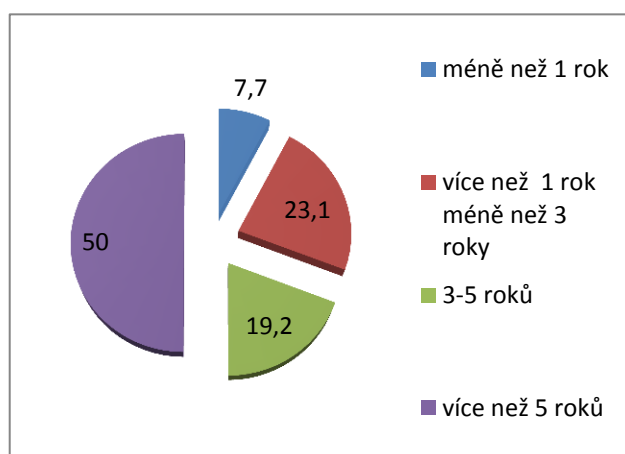
10. S integrací žáků se SVP máte zkušenost:

a) méně než 1 rok 7,7 %

b) více než 1 rok méně než 3 roky 23,1 %

c) 3-5 roků 19,2 %

d) více než 5 roků 50 %

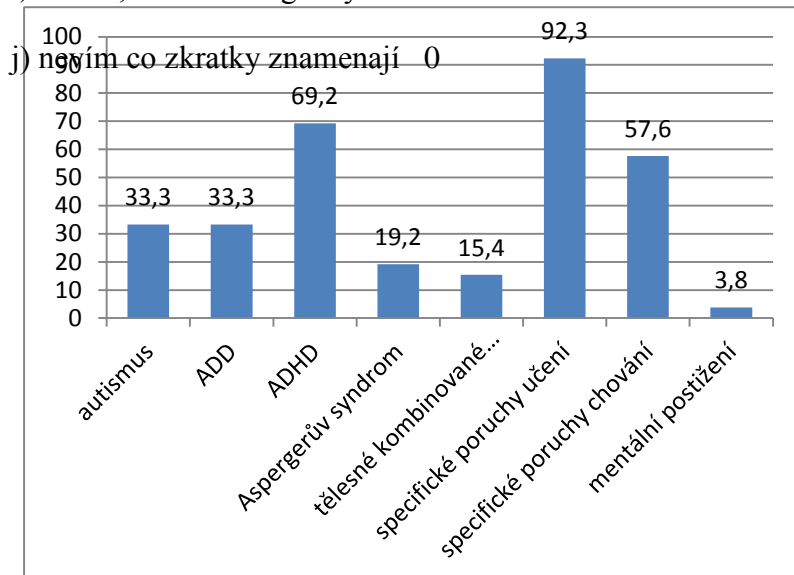


graf č. 10

Z uvedeného grafu je patrné, že téměř 70 % respondentů má s integrací žáků se SVP zkušenost déle než 3 roky. 50 % dotazovaných více než 5 roků.

**11. S jakým typem zdravotního znevýhodnění/postižení máte osobní zkušenost:
(označte prosím všechny možnosti, které připadají v úvahu)**

- a) autismus 33,3 %
- b) ADD 33,3 %
- c) ADHD 69,2 %
- d) Aspergerův syndrom 19,2 %
- e) tělesné kombinované znevýhodnění 15,4 %
- f) specifické poruchy učení 92,3 %
- g) specifické poruchy chování 57,6 %
- h) mentální postižení 3,8 %
- ch) jiné 0
- i) nevím, neznám diagnózy žáků 0



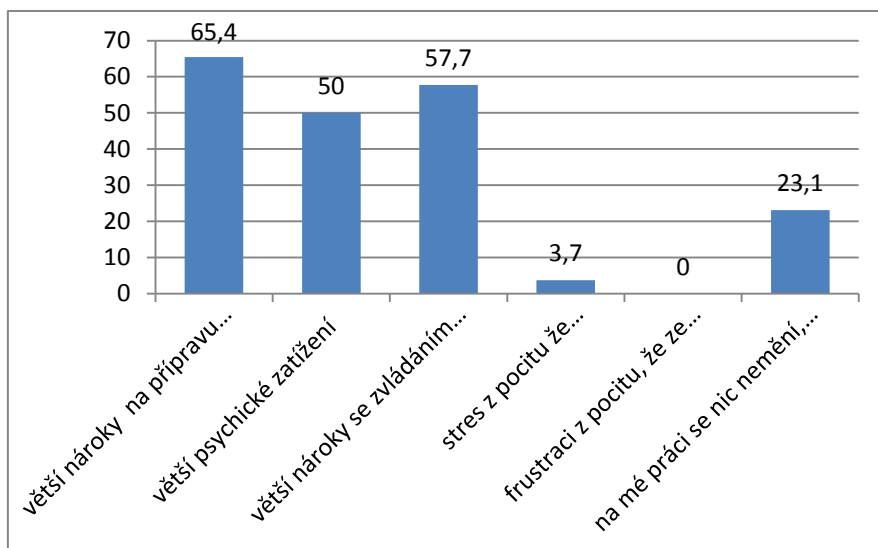
graf č.11

Graf č. 11 znázorňuje, že nejčastější zkušenost pedagogů je se žáky se specifickými poruchami učení, ADHD a specifickými poruchami chování. Naopak, nejméně zkušeností mají s kombinovaným a mentálním postižením.

12. Jaké nároky na Vás klade práce se žáky se SVP:

(označte, prosím max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější)

- a) větší nároky na přípravu na hodinu 65,4 %
- b) větší psychické zatížení 50%
- c) větší nároky se zvládáním chování a pozornosti třídy 57,7 %
- d) stres z pocitu že zanedbávám ostatní žáky 3,7 %
- e) frustraci z pocitu, že nevím jak se třídou a žákem pracovat 0
- f) na mé práci se nic nemění, nároky jsou stejné 23,1 %

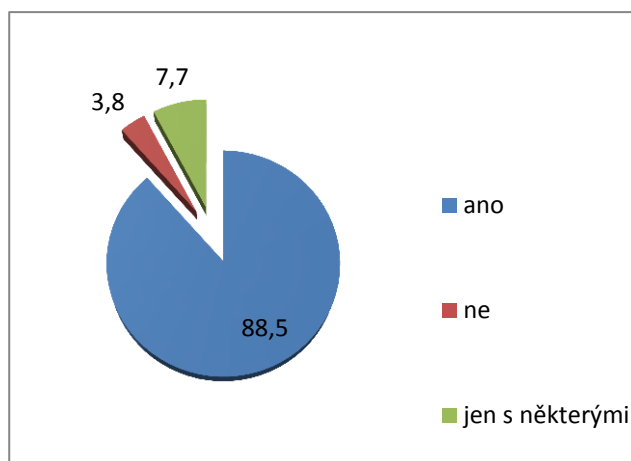


graf č. 12

Graf číslo 12 znázorňuje nároky, které na pedagogy klade práce se žáky se SVP. Nejvíce zastoupen je názor, že práce s těmito žáky klade větší nároky na přípravu na výuku, větší nároky na zvládání chování žáka a udržení pozornosti ostatních žáků a větší psychické vypětí.

13. Seznámil/a jste se s individuálními vzdělávacími plány žáků, které učíte:

- a) ano 88,5 %
- b) ne 3,8 %
- c) jen s některými, časově
se nelze seznámit se všemi 7,7 %

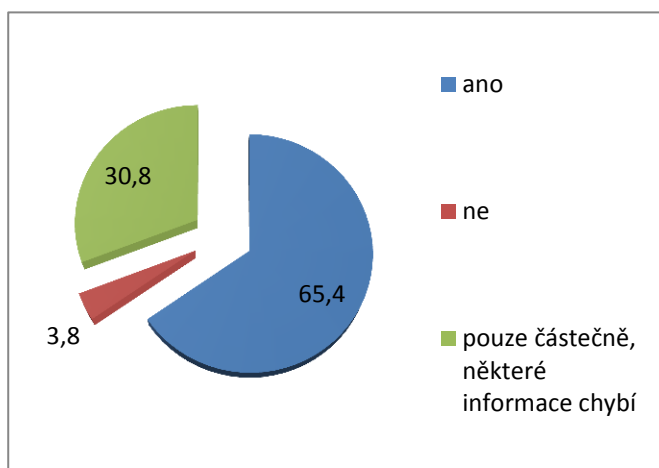


graf č. 13

Graf č. 13 vyjadřuje počet pedagogů, kteří se seznámili s individuálními vzdělávacími plány svých žáků. Je jich téměř 90 %. 7,7 % respondentů pouze s některými, protože mají za to, že není možné seznámit se se všemi.

14. Pomáhají Vám individuální vzdělávací plány ve Vaší práci?

- a) ano 65,4 %
- b) ne 3,8 %
- c) pouze částečně,
některé informace chybí 30,8 %

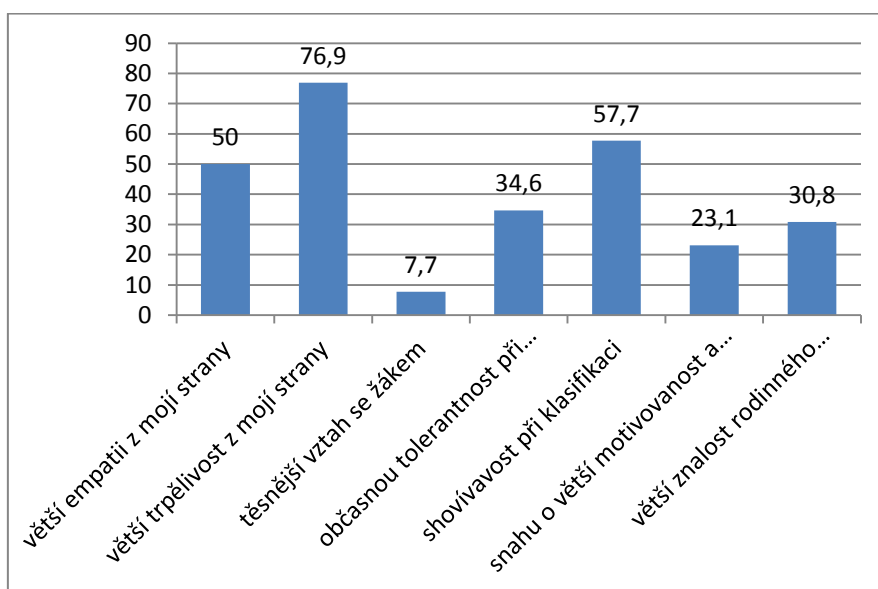


graf č.14

Graf číslo 14 vyjadřuje procentuální zastoupení pedagogů, kterým IVP pomáhá. Hodnota 65,4 % je vcelku vysoká, nicméně téměř třetina pedagogů odpověděla, že jim některé informace chybí. V dotazníku však nedovedli odpovědět na otázku, jaké jiné informace by potřebovali.

15. Při práci se žákem se SVP nejčastěji uplatňuji a pokládám za nejdůležitější:

- a) větší empatii z mojí strany 50 %
- b) větší trpělivost z mojí strany 76,9 %
- c) těsnější vztah se žákem 7,7 %
- d) občasnou tolerantnost při řešení výchovných problémů 34,6 %
- e) shovívavost při klasifikaci 57,7 %
- f) snahu o větší motivovanost a zapojení žáka do výuky i mimoškolních aktivit 23,1 %
- g) větší znalost rodinného zázemí žáka a spolupráci s rodiči 30,8 %



graf č. 15

V grafu č. 15 jsou vyjádřeny pedagogovi schopnosti a dovednosti, které mu pomáhají zvládat výuku žáka se SVP. Pedagogové mohli zvolit tři varianty, které považují za nejdůležitější. Téměř na 80 % respondentů klade integrace žáků se SVP nároky na větší trpělivost, shovívavost při klasifikaci uvedlo téměř 60 % a 30ti % pedagogů pomáhá znalost rodinného zázemí žáka. Na opačném konci se 7,7 % stojí těsnější vztah se žákem.

16. Co nebo kdo je pro Vás ve Vaší praxi při integraci žáků se SVP největší podporou (označte, prosím max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější)

a) dosažené vzdělání, Vaše individuální vzdělávání, samostudium 38,5 %

b) podpora vedení školy - kurzy,
dostatečná motivace, odborné vedení,
finanční ohodnocení 19,2 %

c) spolupráce s rodiči žáků 76,9 %

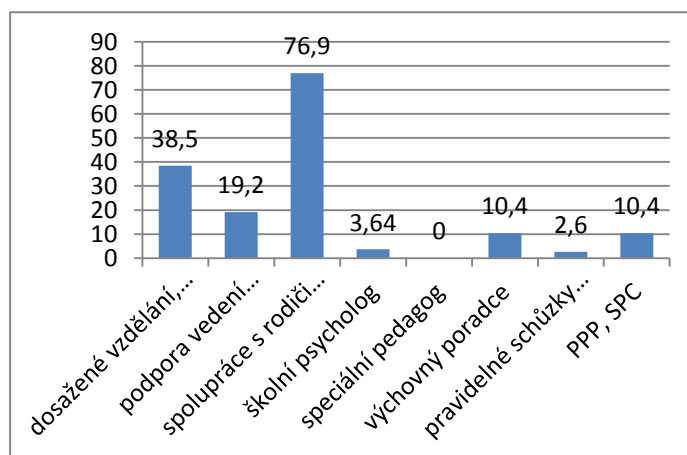
d) školní psycholog 3,64 %

e) speciální pedagog 0

f) výchovný poradce 10,4 %

g) pravidelné schůzky se školním
psychologem, výchovným poradcem,
kolegy 2,6 %

h) PPP, SPC 10,4 %



graf č.16

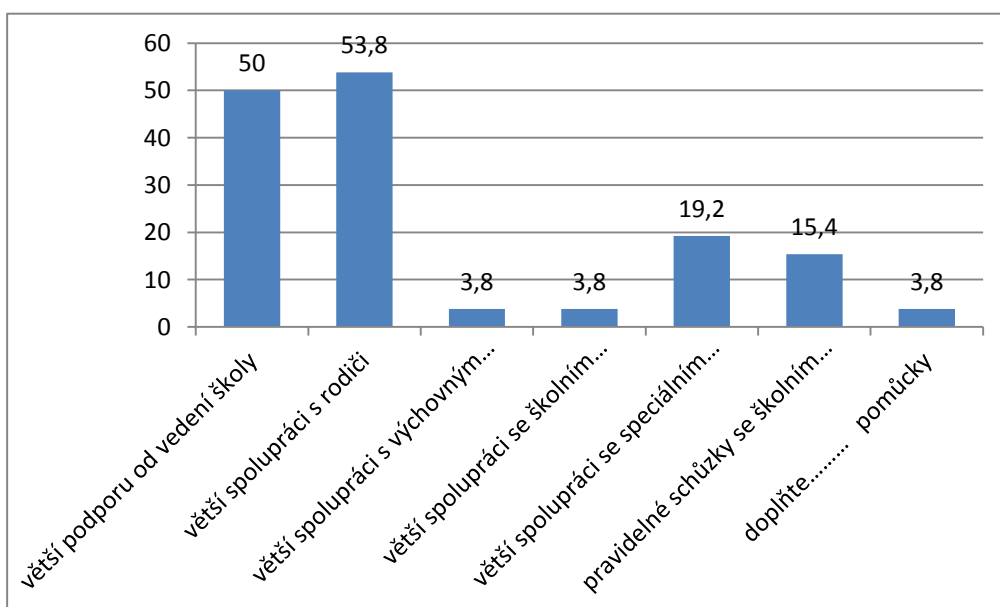
Graf č. 16 vyjadřuje názor pedagogů, co nebo kdo jim nejvíce pomáhá při samotném procesu integrace žáků se SVP. Opět mohli volit maximálně tři varianty odpovědi. Téměř 80 % respondentů zvolilo spolupráci s rodiči, 40 % se spoléhá na své vzdělání a skoro 20 % na podporu od vedení školy. Naopak, velmi malé nebo dokonce žádné zastoupení měl školní psycholog a speciální pedagog. Spolupráci se SPC a PPP jako důležitou uvedlo 10 % respondentů.

17. Co a od koho byste potřebovali pro podporu Vás samotných při zvládání integrace žáků s SPC (max. 3 odpovědi)

a) větší podporu od vedení školy 50 %

b) větší spolupráci s rodiči 53,8 %

- c) větší spolupráci s výchovným poradcem 3,8 %
- d) větší spolupráci se školním psychologem 3,8 %
- e) větší spolupráci se speciálním pedagogem 19,2 %
- f) pravidelné schůzky se školním psychologem,
výchovným poradcem a ostatními kolegy 15,4 %
- g) doplňte...
- pomůcky 3,8 %



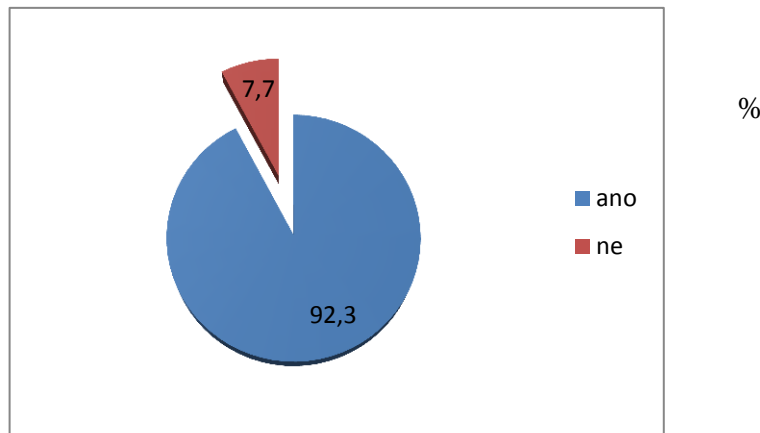
graf č. 17

Na otázku, co by pedagogové nejvíc potřebovali pro úspěšnější zvládání integrace žáků se SVP byly nejvíce zastoupeny odpovědi - větší spolupráci s rodiči – 53,8 %, vedením školy 50 % a speciálním pedagogem, téměř 20 % respondentů. Velmi malé zastoupení měla spolupráce se školním psychologem a výchovným poradcem 3,8 %. 3,8 respondentů uvedlo, že by jim pomohly při výuce kompenzační pomůcky.

18. Je ve Vaší škole integrace žáků se SVP záležitostí celé školy, všech zaměstnanců??

a) ano 92,3 %

b) ne 7,7



graf č.18

Na otázku, zdali je integrace žáků záležitostí celé školy, odpovědělo kladně 92,3 % respondentů.

19. V čem spatřujete přínos asistenta pedagoga (max. 3 možnosti)

a) pomáhá žákovi zvládnout školní povinnosti 84,6 %

b) pomáhá žákovi se začleněním do kolektivu 38,5 %

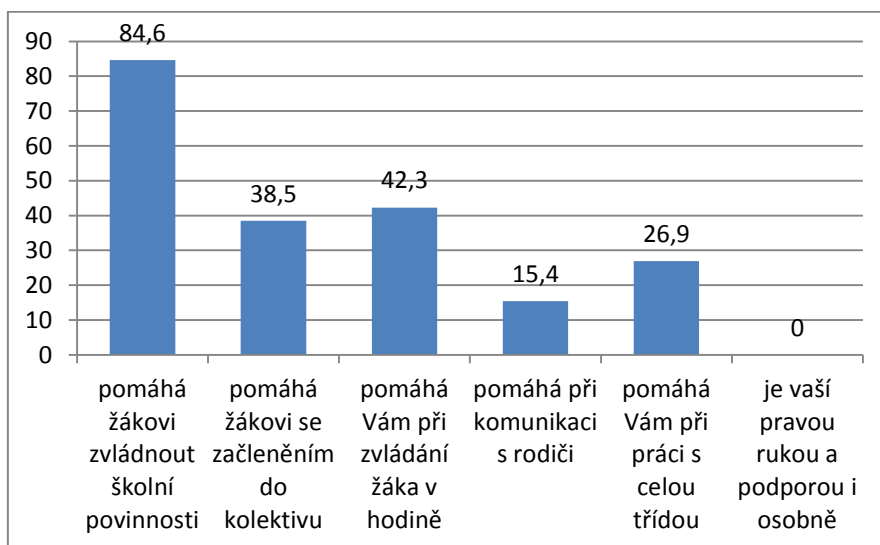
c) pomáhá Vám při zvládnutí žáka v hodině 42,3 %

d) pomáhá při komunikaci s rodiči 15,4 %

e) pomáhá Vám při práci s celou třídou 26,9 %

f) je vaší pravou rukou a podporou i osobně 0

g) je "mostem" mezi Vámi a kolegy, vedením školy, výchovným poradcem atd. 0



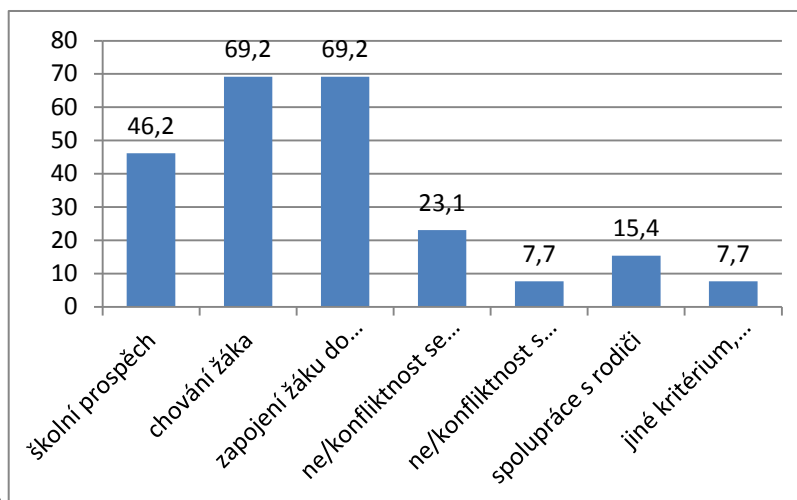
graf č. 19

Graf č. 19 znázorňuje názor na práci asistenta pedagoga. Na možnosti, které může obsáhnout ve vztahu k žákovi, učiteli a celé třídě. Nejvíce 84,6 % byl zastoupen názor, že asistent pomáhá zvládat žákovi školní povinnosti, 42,3% respondentů uvádí, že mu asistent pomáhá zvládat žáka v hodině a skoro 40 % pedagogů je přesvědčeno, že pomáhá při začleňování žáka do kolektivu ostatních dětí. 26,9 % uvedlo, že mu asistent pomáhá s celou třídou.

20. Podle kterého kritéria hodnotíte úspěšnost integrace (max. 3 možnosti)

- a) školní prospěch 46,2 %
- b) chování žáka 69,2 %
- c) zapojení žáka do kolektivu a chodu školy 69,2 %
- d) ne/konfliktnost se spolužáky 23,1 %
- e) ne/konfliktnost s pedagogy 7,7 %

f) spolupráce s rodiči 15,4 % g) jiné kritérium, uved'te... spokojenost žáka ve škole, pocit,



že tam patří 7,7 %

graf č.20

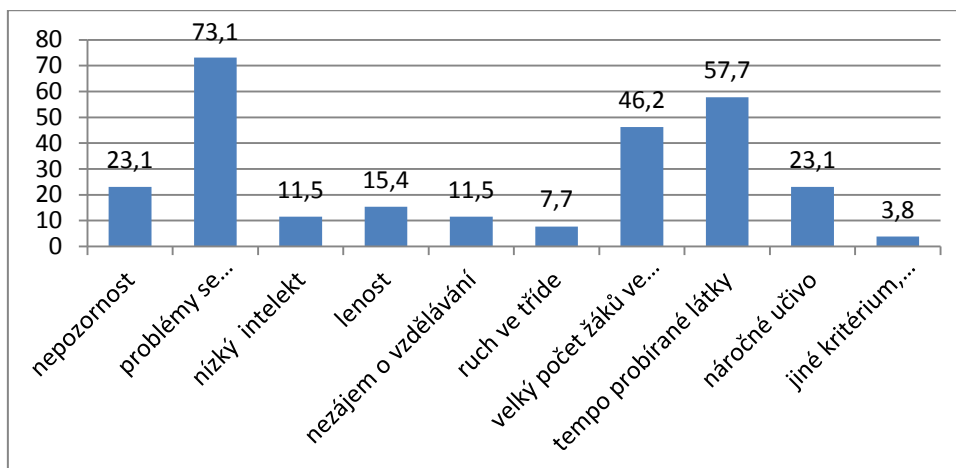
V grafu č. 20 vyjádřili pedagogové, co považují za úspěšný proces integrace. Téměř 70 % si myslí, že za úspěšnou integraci lze považovat, pokud se žák dokáže zapojit do kolektivu a chodu školy a nemá problémy se zvládáním svého chování. Čtyři pedagogové uvedli, že považují za úspěšnou integraci, pokud se žák cítí ve škole šťastný a má pocit, že je ostatními přijímán, a že do školy patří.

21. Co podle Vás dělá žákům se SVP při zvládání výuky největší problémy:

- a) nepozornost 23,1 %
- b) problémy se soustředěním 73,1 %
- c) nízký intelekt 11,5 %
- d) lenost 15,4 %
- e) nezájem o vzdělávání 11,5 %
- f) ruch ve třídě 7,7 %
- g) velký počet žáků ve třídě 46,2 %
- h) tempo probírané látky 57,7 %
- i) náročné učivo 23,1 %

j) jiné kritérium, uveďte.....

pomalý rozjezd, únava 3,8 %



Graf č.21

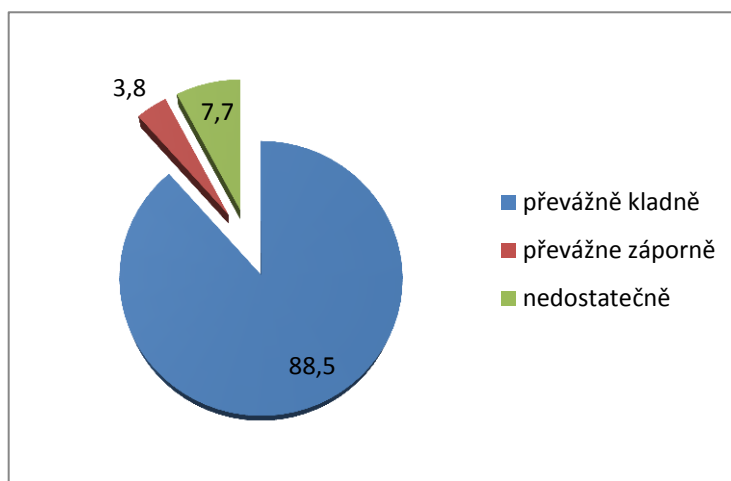
V grafu č. 21 je zobrazeno, co podle dotazovaných pedagogů dělá žákům při výuce největší problémy. 73% respondentů uvedlo, že jsou to potíže se soustředěním, 57,7 % tempo probírané látky a 46,2 % velký počet žáků ve třídě. Téměř čtvrtina pedagogů se domnívá, že je to nepozornost a 15,4 % lenost žáka. Nízký intelekt a nezáměr o vzdělávání se objevuje u 11 % dotazovaných.

22. Spolupráci s rodinami žáků se SVP hodnotíte s přihlédnutím k prospěchu žáka:

a) převážně kladně 88,5 %

b) převážně záporně 3,8 %

c) nedostatečně 7,7 %



graf č. 22

Z grafu č. 22 je zřejmé, že 88,5 % respondentů označuje spolupráci s rodiči kladně. To odpovídá spokojenosti se spoluprací s rodiči v šestnácté položce. Nicméně v sedmnácté položce by k větší podpoře sebe samých potřebovalo více než 50 % respondentů větší spolupráci s rodiči. Nedostatečnou nebo převážně zápornou zkušenost se spoluprací s rodiči uvádí 11,5 % pedagogů.

23. Co byste jednoznačně změnil/a na současném modelu integrace žáků se SVP do běžné ZŠ: doplňte...

- nižší počet žáků ve třídách i školní družině
- větší dotaci hodin s přítomností asistenta pedagoga
- bezbariérový přístup
- zabezpečení technického zázemí pro daného žáka

5.3 Rozhovor s asistenty pedagoga

Rozhovor s pěti asistentkami pedagoga proběhl ve školním roce 2015/16 na sídlištní základní škole v průmyslovém, asi padesátitisícovém městě ve středních Čechách. Rozhovor probíhal ve škole, postupně s každou asistentkou zvlášť. Kromě práce asistentky pedagoga, kterou dělaly v úvazku 0,2 – 0,4; pracovaly ve školní družině jako vychovatelky.

Práci asistenta pedagoga zastávaly od dvou do pěti roků. Věkové rozmezí bylo od 24 – 45 roků. Dvě pracovnice měly bakalářské vzdělání pedagogického směru, zbývající tři pracovnice měly gymnázium a následně pedagogický kurz pro vychovatele a asistenty pedagoga. Každá z pracovnic měla alespoň jedno vlastní dítě, tzn. osobní zkušenost s výchovou dítěte.

1. Jak dlouho pracujete na pozici asistenta pedagoga?

- 2, 2, 3, 4, 5 roků

2. Co je náplní Vaší práce?

- být v klidu, věnovat pozornost žákovi, pomáhat mu udržovat pozornost, aby se soustředil a pracoval; někdy pomáhám zvládat kázeň v celé třídě
- reprodukce zadání a čtení daného cvičení, zápisky do sešitu
- organizaci pomůcek a příprava na hodinu, doprovod na WC, procházky po škole, předčítání postupu, dohled nad tempem žáka, motivování k práci
- jsem mu oporou
- přesně nevím, co mám dělat, dělám co je potřeba, udržuji pozornost a vybízím k práci, kopíruji materiály; někdy pomáhám i ostatním žákům

3. Jak hodnotíte spolupráci s ostatními pedagogy, vedením školy a rodiči?

- s pedagogy a vedením školy dobře, občas máme jiné představy o mé roli, s rodiči je spolupráce výborná
- s pedagogy vážně předávání informací, s vedením školy celá komunikace, s rodiči vše bez problémů
- máme bezproblémové vztahy
- dobře
- dobře, zpočátku byla matka žáka nervózní z nastalé situace, ale brzy se vše uklidnilo

4. Co Vám pomohlo v začátcích práce na pozici asistenta pedagoga? Co Vaši adaptaci naopak ztěžovalo?

- pomohly mi nadstandardní vztahy s rodiči, třídní učitelkou a dítětem; osobnostně jsme si všichni „sedli“; práci naopak velmi ztěžovala žákova pozice ve škole; negativní postoj některých pedagogů k žákovi
- neznala jsem přesnou diagnózu, nevěděla jsem co od žáka očekávat
- práci nikdo a nic neztěžovalo; výhodou bylo, že jsem s žákyní pracovala od první třídy, mé vzdělání a kladný vztah k dětem.
- velmi pomohlo příjemné prostředí, můj dobrý vztah s třídní učitelkou, práci ztěžovala moje neznalost problematiky práce se žákem se SVP.

5. Jaký máte se žákem vztah?

- vztah máme v tuto chvíli výborný, někdy se stydí, jindy je zase velmi sdílný i co se týká rodinných záležitostí
- vztah máme proměnlivý, záleží na tom jakou má náladu, od ní se odvíjí vztah ke mně
- dobrý, bezproblémový, někdy má potíže s intimitou (na WC)
- velmi blízký, žák má ke mně důvěru
- občas mu vadí, že trvám na svém a není po jeho

6. Jak vnímají Vaši pozici ve třídě ostatní žáci?

- vnímají to jako výhodu, ale nedá se to zevšeobecnit, je to jiné žák od žáka, každý to vnímá jinak
- žáci to neřeší, berou to jako přirozené
- myslím si, že vidí, že je to nutnost, bez AP by žák nefungoval
- v nižších ročnících to řešili, nyní jsou rádi, že jsem s nimi ve třídě
- berou to jako samozřejmost

7. Konala se před zahájením činnosti AP a během průběhu činnosti AP ve škole schůzka se zástupci poradenského zařízení, které dítěti asistenta pedagoga doporučilo?

- před zahájením spolupráce se konala schůzka s vedením školy, rodiči, zástupci SPC, během roku se konají dvě schůzky v SPC, informuji o způsobech své práce, zeptám se pokud potřebuji poradit, s rodiči ladíme jejich představy o výchově a vzdělání dítěte a

hledáme společnou cestu

- účastnila jsem se pouze jedné během roku, došlo k vzájemné informovanosti mezi mnou, SPC a rodiči
- ano
- během roku v SPC, zajímali se o moje poznatky, žádné rady jsem nedostala
- během roku v SPC, zhodnocení mé předchozí činnosti

8. Jste ve spojení s rodiči žáka? Jak často?

- podle potřeby, klidně každý týden, jsme v telefonickém kontaktu a komunikace funguje oboustranně
- píšeme si přes deníček na úkoly, popřípadě komunikujeme přes třídní učitelku
- dle potřeby
- pouze výjimečně, vše řeší třídní učitelka
- z počátku často, nyní s nimi komunikuje třídní učitelka

9. Je možná spolupráce se školním psychologem, výchovným poradcem? Využila jste ji někdy, nebo spíš volíte formu řešení problému s konkrétním učitelem?

- spolupracuji se školním psychologem, ale otevřeně komunikuji i s pedagogy, konzultaci s psychologem využívám jako supervizi
- je možná, ale nikdy jsem ji nevyužila, problémy řeším s konkrétním pedagogem nebo ostatními asistenty pedagoga
- ano, ale zatím jsem ji nevyužila, výborně spolupracuji s rodiči a s ostatními AP
- ano, ale zatím nebyla nutná
- ano, ale zatím jsem vše řešila s třídním učitelem, popřípadě s dalšími AP

10. Je podle Vašeho názoru počet hodin asistenta pedagoga dostatečný? Pokud ne, kolik by bylo dostatečných?

- ano, je důležité, aby byl ve třídě i bez AP
- ano, stačí to
- bylo by potřeba víc hodin, vzhledem k psychomotorickému vývoji
- maximálně 5 hodin denně, víc bych nezvládla
- je třeba víc hodin a rozložit je na celý den, i odpoledne do družiny

11. Je z Vašeho pohledu, na základě zkušeností, vhodné děti se SVP integrovat do běžných tříd? Jaký by měl být počet žáků v takových třídách??

- integrace dětí určitě, odvíjí se od jejich potřeb, třídy max. do dvaceti žáků
- žák, se kterým pracuji dle mého názoru do běžné školy vůbec nepatří
- ano, ale záleží na stupni postižení a dále na počtu žáků ve třídě, kteří mají také IVP
- ano, ale ve třídách by mělo být méně dětí, maximálně dvacet
- ano

12. Jaký typ informací by Vám pomohl před začátkem práce s konkrétním dítětem??

- užší specifikace problémů žáka, dokázala jsem je však získat poměrně rychle od rodičů a SPC
- přesná diagnóza
- informace jsem měla dostatečné, dobrá byla spolupráce a informace od rodičů
- stačilo co jsem se dozvěděla od učitelky
- věděla jsem toho zpočátku málo, neuměla jsem si představit, co bude práce obnášet, ale časem jsem se to naučila zvládat

13. Je Vaše škola nakloněna dalšímu vzdělávání asistentů? Co by bylo třeba doplnit?

- doporučila bych spíše doplnit vzdělání pedagogů
- přivítala bych pravidelné školení AP
- vedení by mělo zajistit pravidelná školení pro práci s dětmi s různými druhy postižení pro nás asistenty i pedagogy, myslím, že informací a sdílených zkušeností při práci s těmito dětmi není nikdy dost

5.4 Případová studie, Anička

Aničce bylo v prosinci 12 let, mluví málo, občas vážne porozumění. Věty jsou krátké, gramaticky nebývají správné. Není správně zorientovaná v čase, také nemá představu o tom, jak rychle plyne. Ve všem má pomalejší tempo. Má špatnou grafomotoriku, zorientovat se v textu jí dělá potíže, čte po písmenkách, pak je spojuje ve slova, čtení jí vždy velmi zmáhá. Píše s obtížemi, vynechává písmenka, dává je dohromady ve špatném pořadí. Sčítat a odečítat umí do deseti. V pohybu je nemotorná, neumí běhat, ve skocích a jiných úkonech je těžkopádná, ale tanec jí dělá radost, ve školce hrála na flétnu, zvládala pár základních tónů, hraje na foukací harmoniku, ráda zpívá. Je velmi dětská na svůj věk, je velice citlivá, až přecitlivělá, cizí zranění jí bolí téměř jako vlastní, je velice vnímavá, dobrosrdečná, milá a přátelská, v kolektivu se drží stranou, mezi svými vrstevníky se stává hluboce zamyšlenou pozorovatelkou, nicméně jí je kolektiv příjemný. Do čtyř let vyrůstala ve vícejazyčném prostředí, zřejmě většinou rozuměla, na řeč (informace, prosby, příkazy, výzvy, zákazy, chválu) reagovala přiměřeně svému věku, ale sama nemluvila ve větách a ještě k tomu si vytvářela své vlastní "esperanto", kde si vybírala ze všech jazyků, co se jí hodilo, používala jen několik málo sloves v infinitivu, vše ostatní byla pouze podstatná jména, částice a citoslovce. Od svých asi dvou let docházela do logopedické poradny. Po narození své sestry v jejich třech letech začala výrazně dětinštět a odmítat dělat věci samostatně, které ostatní děti v jejím věku dělají automaticky a i ona je před příchodem sestry uměla dělat. Občas překvapí svou duchapřítomností a chová se zodpovědně - jako starší sestra, ale poslední roky spíše mladší sestra učí ji a táhne ji dopředu. Miluje společnost malých dětí, má v sobě pečovatelské sklony.

Chronologicky – zdravotní stránka

Anička se narodila 27.11.2005 jako první dítě. Porod nastal na konci 42. týdne těhotenství. Jednalo se o přirozený porod do porodní vany v nemocnici přátelské k dětem i rodičům, ve Vrchlabí. Apgar skóre měla 10-10-10, narodila se klidná, usměvavá, spokojená. Byla kojena 2,5 roku. Zpočátku se zdála být ve všem jako ostatní miminka, pouze jsme coby nezkušení rodiče byli vystrašení z každé maličkosti a vše řešili s lékařem. První dny po porodu neplakala. Před odjezdem z nemocnice dostala první očkování a několik hodin po

návratu domu začala velmi plakat. „Tříměsíční koliky“ (pokud se nejednalo o encefalický křik) trvaly více než rok. Ve věku asi tři měsíců byla očkována hexavakcínou, dále dodržovala očkovací kalendář. Na TBC byla přeočkována. Od 6 měsíců navštěvovala kojenecké plavání, kde její výkony neodpovídaly výkonům vrstevníků. Rok byla nošena pouze v šátku, v posteli rodičů spala až do sedmi let. Ve věku cca 2,5 let jsme si začali dělat starosti s vývojem řeči. Do té doby jsem na ni mluvila pouze německy, vyrůstá v česky hovořícím prostředí a můj muž je Slovák. Ve třech letech začala navštěvovat logopedii, kde ji byla diagnostikována vývojová dysfázie se zasažením expresivní i receptivní složky. Od toho okamžiku absolvovala následující vyšetření:

- Audiologie, foniatrie; negativní nález

- duben 2009: pobyt v nemocnici: Anička si zlomila ruku v lokti a byla operovaná, v květnu následovala druhá krátká operace s vyjmutím šroubů.

- Neurologie č.1: EEG vyšetření červenec 2009: negativní nález

- Klinická psycholožka č. 1, první vyšetření: opožděný vývoj, poruchu vývoje řeči zpochybňuje, jedná se o celkové opoždění.

Doporučení: srovnávací vyšetření u jiné neuroložky, řeč přizpůsobit okolí, tedy, aby všichni hovořili výhradně česky

- Klinická psycholožka č. 2, leden 2010: nelze diagnostikovat opožděný vývoj řeči, protože mentální věk dítěte nedosahuje 3 let.

- Neuroložka č. 2: EEG vyšetření duben 2010: opoždění zhruba 1 rok. V nálezu je napsáno, že jde toto opoždění vývoje na vrub alternativnímu přístupu výchovy matky.

Podle ní je pro děti škodlivé spát s rodiči v posteli a být s nimi, nebo s matkou nepřetržitě. Pro vývoj dětí je nezbytné, aby se začaly spoléhat samy na sebe. Rodiče musí dávat přísné mantinely a dodržovat striktní rituály a návyky. Naordinovala preparát Nootropil, který obsahuje Piracetamum a Geratam. Anička ho užívala po dobu tři čtvrtě roku.

- Klinická psycholožka č. 1, další vyšetření: Anička je při tomto vyšetření podrobena IQ testům, které prokázaly, že prodlevu ve vývoji v pomalých krocích dohání. Naléhavě však doporučuje odložit školní docházku minimálně o rok (tzn. že by Anička nastoupila do školy nejdříve v téměř 8 letech).

- oční: negativní nález

- leden 2011: pobyt v nemocnici několik dnů; Anička absolvuje pod narkózou

magnetickou rezonanci, genetické vyšetření kvůli metabolickým vadám, vše s negativním nálezem.

Poznámka: čeští kliničtí psychologové popírají existenci podvědomí. Obě psycholožky kategoricky odmítly možnost, že by vývojová porucha Aničky byla zapříčiněna duševním nepohodlím.

Od roku 2011 již Anička žádná speciální odborná vyšetření, kromě návštěv SPC neabsolvovala .

Souběžně probíhající vyšetření

- vyšetření č. 1: centrum celostní medicíny v Praze: Anička má údajně problém s lepkem a jinými proteiny. Po nějakou dobu užívala homeopatika na pročištění organismu a posílení vůle

- vyšetření č. 2: další domněnka problému s lepkem, Anička dostane kapky na vyčištění organismu od lepku a půl roku se stravuje převážně bezlepkově. Dostává kapky s výtažky cibule a česneku na posílení osobnosti.

- Psychoterapeutka: Anička se nám snaží svým problémem něco sdělit. Zároveň vyslovuje obavu, že má Anička problémy se zpracováním proteinů – především mléčných výrobků.

Doporučení: křížová cvičení pro zlepšení spolupráce obou hemisfér, doporučuje dodržování pravidelného režimu.

Upozorňuje nás na epigenetiku, vysvětluje, že problém Aničky má své kořeny možná u strachů našich předků.

- Akupunktura: doporučení denní stimulace tří bodů na levém uchu. Anička u toho protestuje do té míry, že to aplikujeme jen občas a otec ji přitom musí svírat pevně v náručí.

- únor 2011: Návštěva u matky Meery, Schaumburg u Limburgu. Anička navázala kontakt s matkou Meerou nějaký čas před naší návštěvou. Několikrát mě upozornila na to, že se na ní matka Meera dívá. První den strávila Anička krátký čas s matkou Meerou o samotě, při Darshanu se jí podívala jen krátce do očí. Druhý den proti návštěvě u ní protestovala, přesto se návštěva odehrála. Při hraní s matkou Meerou byla údajně velmi spokojená, při Darshanu se jí vůbec nedívala do očí.

- několik týdnů brala Anička každou sobotu homeopatické tabletky Baryta carbonica.

- v roce 2012 navštívila Anička celostního lékaře jménem Michael Stamme u německých

Brém. Jeho postoj byl, že Aničce svazují starosti jejího tatínka hrdlo a doporučil, aby tatínek více odpočíval a užíval si života, že se pak také rozproudí její vývoj.

- v témže roce nebo o rok později navštívila Anička léčitele v Belgii, který řekl, že Aničce kombinace němčiny a češtiny brání v úplné současné inkarnaci a vrací ji to do minulých životů, kde si prošla velmi traumatizujícími zážitky.

Sestra Marie: 24.10. 2008 se narodila Aničce sestřička Marie. Mají spolu velmi pěkný vztah, zdá se, že Maruška Aničku ve vývoji podporuje a skrze ní, s ní a díky ní se toho mnoho učí. Marie je živější než Anička, umí se lépe prosadit. Anička dává na Marušku pozor, tíhne k tomu, ji věci vysvětlovat, ukazovat, navádět ji k věcem, které jsou zakázané. Hodně se spolu smějí, když se několik hodin nevidí, hodně se na sebe těší.

Školka/škola

Anička chodila do běžné MŠ, kde se cítila dobře, přístup učitelek byl velice vstřícný a přátelský. V roce 2012 jsem s ní chodila na běžnou ZŠ na zvykání, asi tak jednou měsíčně na asi hodinové programy pro předškoláky, nezdálo se, že by v jejím zaškolení měl být vážnější problém. Přesto jsme požádali o odklad. Na této ZŠ vznikaly ve šk. rok 2013/2014 nové třídy s Montessori prvky a prvky alternativní pedagogiky. Před nástupem do školy byla u školní psycholožky, která doporučila školní docházku právě na této škole. Anička na vyšetření s psycholožkou velmi dobře spolupracovala. Anička navštívila SPC v místě našeho bydliště, kde nedoporučili návštěvu běžné ZŠ, s výsledky vyšetření jsme nesouhlasili. Navštívili jsme proto SPC v sousedním městě, kde se specializují na děti s poruchami sluchu a řeči, na základě jejich doporučení Anička získala podporu asistenta pedagoga. Asistentku pedagoga při zahájení školní docházky zvolila škola, navzdory zájmu rodičů se nepodařilo navázat s asistentkou bližší vztah. Ve třídě asistentka pomáhala ještě holčičce s ADHD. První pololetí se Anička do vyučování nezapojovala téměř vůbec, vedle velmi živé holčičky bylo soustředění ještě ztížené. Počátkem druhého pololetí Anička celou třídu překvapila předvedením své aktivity u tabule. Aničce jsme našli vlastní asistentku, se kterou po dohodě se školou trávila vždy jedno dopoledne v týdnu u nás doma, kde v klidných podmínkách udělala více práce než za celý týden. Na další školní rok se podařilo, že se stala její asistentka oficiální asistentkou ve škole. Když dostala Anička na výběr, jestli chce být doma s asistentkou nebo ve škole, tak si vybrala školu, společnost

děti ji dělala dobře. Mezi čarodějnicemi a květnovými svátky došlo však ve škole k traumatizující události, kdy družinářka Aničku zamkla v jedné třídě, a když jsem ji chtěla odpoledne v družině vyzvednout, bylo mi řečeno, že už tam nikdo není, že už uklízečka všude uklidila a zamkla. Na můj dotaz, kdo tedy Aničku vyzvednul, mi družinářka odpověděla, že „někdo jiný“. Jelikož byl tatínek tou dobou v zahraničí, věděla jsem, že ji nikdo jiný vyzvednout nemohl. Přes odpor zaměstnanců školy jsem probíhala školou a volala její jméno, dokud se mi neozvala zpoza zamčených dveří jedné třídy. „No, tak se musela schovat“ odsekla družinářka. Událost jsem podrobně sepsala paní ředitelce. Odpovědí školy bylo, že nemohou Aničce poskytnout péči, kterou vyžaduje, a že do družiny bude smět chodit pouze, pokud ji uhradíme asistenci na celou dobu pobytu. Taktéž jí zakázali pobyt v přírodě, na který se velmi těšila. Tímto způsobem a ještě dalšími událostmi (například nám zavolali ze školy, že budou mít školní inspekci a že by bylo nejlepší, kdyby Anička mohla ten den zůstat doma) docházelo k její segregaci, až ji v druhém ročníku nechali bez řádného zdůvodnění propadnout. Absolutně nebylo přihlíženo k individuálnímu vzdělávacímu plánu, ani k hodnocení a postoji její asistentky, která s ní trávila nejvíce času. Postoj školy mě donutil založit školu vlastní. Školní rok 2015/2016 fungovala naše komunitní škola v místě našeho bydliště. Anička přestoupila do poděbradské školy Jedna radost, na domácí vzdělávání. Od školního roku 2016/2017 navštěvuje denně školu Jedna radost v Poděbradech. Tam zažívá celá rodina úlevu, protože Anička není považována za přítěž systému, ale za právoplatného člena školní komunity. Střídá se u ní několik asistentů pedagoga s cílem Aničku osamostatnit. Výuka je z větší části projektová, je zde více týmové práce na úkor frontální výuky. Anička má nadále individuální vzdělávací plán.

5.5 Případová studie Klárka

Klárka se narodila 23.11.2009 ve 25. týdnu těhotenství v Brněnské porodnici na Obilném trhu. Důvod tak předčasného porodu žádný z lékařů nezjistil, pravděpodobně za to mohl odtok plodové vody, který trval asi 2 týdny a skončil porodem. Klárka byla po porodu intubovaná a ihned přemístěna do inkubátoru, kde strávila přibližně 3 měsíce. Z toho 2 měsíce na umělé plicní ventilaci. Absolvovala několik operací s očima (kryoterapie, laser a Macugen terapie). Několik dní před odchodem domů byla přemístěna na vyhřívací lůžko pro novorozence a osvojila si režim zdravého miminka po narození. K domácí péči jsem si ji převzala na počátku března 2010. I přesto byla pod přísnou kontrolou lékařů a do nemocnice jsem s ní musela jezdit téměř každý den, kvůli úbytku na váze a na kontroly dýchání. Diagnózy, se kterými odcházela z porodnice byly: extrémní novorozenecká nezralost, apnoe (apnoické pauzy), retinopatie 5. a 3. stupně, bronchopulmonární dysplazie, anemie a reflux. Kojená byla pouze první týdny v inkubátoru pomocí sondy, domů šla se speciální umělou výživou pro předčasně narozené děti.

Vývoj zdravotního stavu

První rok života byl velmi náročný. Vzhledem ke svému narození se její věk počítal na korigovaný a nekorigovaný. Tedy věk, kdy se skutečně narodila a věk, který měla stanovený termínem porodu. Klárka byla od počátku ve vývoji velmi opožděná.

Úplná slepota na levé oko a částečná slepota na pravé oko ji bránila v poznávání světa. V roce 2010 absolvovala několik vyšetření na neurologii (EEG) kvůli podezření na epilepsii. Pravidelně každý měsíc na oftalmologii (oční), pneumologii a před jejím 1. rokem také foniatrii. Očkovací kalendář měla rozložený, od jejího 3. roku, kdy žijeme v Británii, jsem se rozhodla dále neočkovat.

Díky fyzioterapii, na kterou jsme první rok docházeli do Brna a později do Prahy se podpořila její hrubá i jemná motorika a naučila se dělat pohyby řízeně. Při docházení na rehabilitaci jsme i doma několik měsíců cvičili Vojtovu metodu, ale tady jsem úspěch nezaznamenala, Klárka vždy velmi plakala, po cvičení byla apatická a bez zájmu o dění kolem sebe. Rehabilitační pracovnice zpočátku nevěřila, že doma cvičíme, ale brzy zjistila, že Vojtova metoda na holčičku prostě nefunguje a vymýšlela pro Klárku intuitivní cvičení, které začalo „fungovat“. Velkým úspěchem, tak bylo, když se úderem svého korigovaného

1. roku života dokázala sama postavit. Další podpůrnou organizací, která nám velmi pomohla radou i pomůckami byla Raná péče v Praze.

Pokud mohu shrnout první rok jejího života, řekla bych, že byl velmi náročný jak v její celkové terapii, tak v docházení k různým lékařům a odborníkům.

I přesto, že se snažila své vrstevníky “dohnat”, bylo vidět, že v porovnání s nimi je menší, mnohem citlivější, vnímavější, velmi fixovaná na mámu a těžko se srovnává se změnami prostředí.

V říjnu 2011 se Klárce narodil sourozenec Honzík.

Na svého bratra reagovala velmi dobře, hned ho přijala a stal se pro ni velkým „partákem“ do života. Bylo a stále je vidět, že v některých situacích, zvláště v pohybových, ji mladší sourozenec vede, motivuje a pomáhá jít dopředu. Dnes je z nich sehraný tým, který se vzájemně doplňuje.

Rodinná situace po přestěhování do Velké Británie

V roce 2013 jsem se přestěhovala s dětmi do Velké Británie, kde žijeme dosud. Společně s partnerem a oběma dětmi jsme se nastěhovali do rodinného domu. Doma mluvíme všichni česky. Obě děti v té době ve věku 4 a 2 roky v době našeho stěhování neměly žádné znalosti anglického jazyka a začínaly tak vlastně od začátku.

Klárka začala tentýž rok navštěvovat předškolní zařízení. Tam se jí dostávalo maximální podpory. Jazykově se během prvního roku dostala na úroveň svých spolužáků. Vzhledem k tomu, jak skvěle oba jazyky, češtinu i angličtinu, zvládala, rozhodli jsme se pro výuku dalšího cizího jazyka a našli jsme Klárce soukromou učitelku čínštiny, která dosud dochází jednou týdně k nám domů a učí se s Klárkou jazyk zábavnou formou. Klárka si velmi oblíbila paní učitelku i jazyk, pokud se výuka z nějakého důvodu nekoná, je smutná.

O rok později v roce 2014 nastoupila do základní školy Shaw Ridge Primary School, kam chodí dodnes. Jejímu nástupu do školy však předcházela událost, kterou nikdo z nás nečekal. Přestala vidět i na druhé oko, na kterém měla zbytky zraku a přes noc tak přišla o zrak úplně. Její nástup byl tak ztížený a musela se srovnávat s obrovským tlakem nového prostředí školy, spolužáků a učitelů.

Po operaci, která se v Británii konala měsíc po této události, opět začala částečně vidět. Dnes jezdíme na pravidelné kontroly po 4-6měsících k očním specialistům a věříme, že se podobná situace nebude opakovat.

Školní vzdělávání

Klárka chodí do školy třetím rokem. Ve škole má od začátku školní docházky nejvyšší podporu. Školní taxi ji zdarma vozí do školy, odpoledne ji ve škole vyzvedáváme. Asistentku má po celou dobu celého vyučování (8.45-15.15hod) První dva roky měla za asistentku Češku, která žije v Anglii 15 roků. Velmi to pomohlo zvládnutí jazyka a celkové podpoře. Individuální plán získala hned s nástupem do školy. Na jeho sestavení se podílela organizace SENCO (Special educational needs and disabilities). V každé škole je alespoň jeden zástupce z této organizace, který je prostředníkem mezi školou a rodiči. Vedení školy nás z důvodu Klárčina oslepnutí těsně před vstupem do školy požádalo, aby nastoupila 14 dní po zahájení školní docházky. Tento čas využili na přípravu individuálního vzdělávacího plánu, finanční zabezpečení asistentky, pořízení speciálních pomůcek, komunikaci s centrem, které se specializuje na péči a podporu zrakově postižených, dále s centrem pro mobilitu a magistrátem města. Pravidelně 2x ročně se v tomto složení setkáváme ve škole a dochází k hodnocení Klárčiny kvality života a školních dovedností. Klárka je rovněž přizvaná, odpovídá na dotazy, které se týkají jejího vzdělávání, volného času, vztahu se spolužáky, touhy a přání, které se škola snaží respektovat.

Školní den - děti začínají den společně, rozdají se společně úkoly, ale následně je to hodně individuální. Některé děti jdou číst do boční části třídy, do jiné třídy nebo místnosti či na chodbu (chodby jsou jiné než v ČR, s lavicemi, polštářky, kobercem).

Paní učitelka vysvětlí novou látku a po celou dobu sleduje, jak kdo zvládá. Pokud to dítě nezvládá, vezme jiná pedagogická pracovnice děti bokem, rozdělí je do skupinek a učivo se jim vysvětluje znovu jiným způsobem. Pokud jsou děti unavené a nechtějí spolupracovat, tak se ten den výuka změní.

Obecně má Klárka stejný režim jako ostatní, proto má i asistentku, aby zvládala tempo – pokud se stane, že ho nezvládá, musí asistentka odhadnout možnosti a vytvořit pro ni jiný program. Klárka, ale většinu věcí zvládá s dětmi, pouze na externí návštěvy, třeba každé úterý na 2-3hodiny se odtrhne a jde se učit Braillovo písmo, nácvik zacházení s holí a další dovednosti, při nichž dochází k rozvoji citu a dalších smyslů. Každé pondělí děti dochází na plavání - tam na Klárku čeká asistent, který na ni po celou dobu dává pozor ve vodě i mimo bazén. Toto opatření platí i na výlety, exkurze atd., vždy s ní někdo je. Jediné, co je velmi odlišné – cokoli se týká pohybu. Při výuce tělesné výchovy má omezené možnosti – např. nedělá cviky, kde se skáče, pokud jsou děti o přestávce na 30-60 minut vypuštěné do parku v areálu školy, také tam nesmí, má vymezený prostor pohybu, kam každé dítě nemůže - kamarádi samozřejmě ano, ale děti z cizích tříd ne, hlídá se, aby jí třeba někdo neublížil. Několik dní v roce má Klárka „přednášky“ jiným dětem. Mluví před ostatními spolužáky o svém postižení. Jde s asistentkou do jiné třídy a tam pár minut mluví o tom, co je to slepota, Braillovo písmo atd., aby i ostatní děti ve škole věděly, že takového spolužáka mezi sebou mají. Takhle se Klárka seznámila s většinou dětí ze školy a oni s ní.

Tyto „přednášky“ nejsou striktní a povinné. Záleží na rozhodnutí dítěte a rodičů. Klárka se na tyhle dny moc těší a má radost z toho, že má podporu dětí z jiných tříd.

Škola je pro ni i pro naši rodinu maximální podporou, jakou může být. Učitelé v čele s ředitelkou školy jsou velmi vstřícní a přátelští. Pro mě jako pro mámu je důležité, že se zaměřují na její silné stránky, které jí pomáhají rozvinout, aby se o ně v budoucnu mohla opřít.

Klárka dnes mluví plynule česky a anglicky. Je na velmi dobré úrovni v čínštině. A od roku 2017 se začala učit španělštinu a francouzštinu. Také se učí od počátku docházky Braillovo písmo, v němž patří mezi nejlepší žáky. Zároveň s tím se učí hru na flétnu, zpěv a 4. rokem šachy. Nemá problém s komunikací, dokáže vyjádřit své potřeby i pocity.

Stále je velmi citlivá, vnímavá, dobrosrdečná a na svůj věk velmi rozumná, v porovnání se spolužáky je menší, fyzicky nesouměrná, málo obratná, více dětská, méně průbojná v kolektivu a nemá ještě takový přehled o čase, žije více v přítomném okamžiku a potřebuje dohled v cizím prostředí, aby se lépe orientovala. Při výuce používá speciální

pomůcky,(např. ipad, speciální lupu na čtení, psací stroj na výuku Braillova písma, počítač, na kterém píše poslepu, speciální učebnice a další pomůcky), které jí usnadňují čtení a psaní. Učivo zvládá průměrně, vždy se zohledňuje její pomalejší tempo. Má ráda společnost, ale také potřebuje být sama.

Do školy chodí moc ráda a vždy se tam velmi těší. Spolužáci jsou k ní přátelští a mají ji ve svém kolektivu moc rádi.

Dnes po téměř 5letech života ve Velké Británii je Klárka plně integrovaná do zdejšího systému. Ten ji přijal jako člověka, kterého je třeba podporovat. Rozvíjet jeho silné stránky a ty méně silné stránky pomoci zvládnout a unést. Přijal ji jako člověka, který může dosáhnout i přes svá postižení velmi vysoké životní úrovně.

6 Shrnutí praktické části práce

Z dotazníkového šetření vyplývá, že z celkového množství 54 respondentů odpovídalo více než 90% žen. 85% respondentů mělo nejvyšší dosažené vzdělání pedagogického směru, přičemž vyšší než bakalářské studium mělo více než 85% dotazovaných. Ohledně délky praxe – více než dvacet let, odpovídalo kladně 44,4% respondentů. Na otázku, zdali se domnívají, že je integrace přínosná pro samotné žáky se SVP odpovědělo 59,3%, že záleží na druhu znevýhodnění/postižení. Více než 60% respondentů uvedlo, že záleží na druhu znevýhodnění/postižení na otázku, jestli je integrace přínosná pro většinovou společnost. 22% dotazovaných se domnívá, že integrace není přínosná pro většinovou populaci. Osobní zkušenost s integrací žáků se SVP má 96,3% dotazovaných, přičemž téměř 70% dotazovaných více než 3 roky. Celých 92,3% dotazovaných má zkušenost s žáky se specifickými poruchami učení. Na otázku, jaké na Vás klade nároky práce s žáky se SVP (bylo možné zvolit maximálně 3 varianty) odpovědělo 65,4% respondentů, že větší nároky na přípravu na výuku, větší nároky se zvládáním chování žáků a udržení pozornosti ve třídě uvedlo 57,7% respondentů a 50% dotazovaných uvedlo, že větší psychické zatížení. 23,1% dotazovaných uvedlo, že se na jejich práci nic nemění. S individuálními plány žáků se seznámilo 88,5% dotazovaných. 3,8% dotazovaných uvedlo, že je nečetli. 65,4% dotazovaných uvádí, že jim v jejich práci pomáhají, ale celých 30,8% uvádí, že informací je málo. Při práci se žáky se SVP vyhodnotili dotazovaní, že při výuce uplatňují a považují za nejdůležitější – větší trpělivost z mé strany 76,9%, shovívavost při klasifikaci 57,7% a větší empatii 50%. Jako největší podporu uvádějí spolupráci s rodiči 76,9%, dosažené vzdělání a samostudium 38,5%. Naopak na odpověď jakou podporu by uvítali, odpovídali, že větší podporu od rodičů 53,8%, od vedení školy 50% a 19,2% dotazovaných uvedlo, že větší spolupráci se speciálním pedagogem. Na otázku, zdali se domnívají, že je integrace záležitostí celé školy uvedlo více než 90% kladně. Otázky ohledně asistenta pedagoga mířily na jeho přínos – opět dotazovaní volili max. 3 odpovědi. 84,6% respondentů uvedlo, že pomáhá zvládnout žákovi jeho školní povinnosti, 42,3% dotazovaných uvádí, že jim pomáhá zvládat žáka v hodině a téměř 40% respondentů se domnívá, že pomáhá při začleňování žáka do kolektivu. Na otázku, podle jakého kritéria hodnotí úspěšnost integrace, odpověděl stejný počet respondentů 69,2%, že je to zapojení žáka do kolektivu a

chodu školy a jeho chování. Necelých 47% dotazovaných se domnívá, že je to školní prospěch. Za největší problémy, které pozorují při své práci se žáky se SVP, uvedlo 73,1% respondentů, že žákovi problémy se soustředěním, 57,7% tempo probírané látky a 46,2% velký počet žáků ve třídě. 88,5% dotazovaných uvedlo, že kladně hodnotí spolupráci s rodiči žáků se SVP. Na otázku co by jednoznačně změnili v současném modelu integrace, uvedli respondenti: nižší počet žáků ve třídách, větší dotaci hodin s asistentem pedagoga a to i v družině, bezbariérový přístup v budovách škol a rychlejší zabezpečení technického zázemí pro žáka se SVP.

Z rozhovorů s pěti asistentkami pedagoga vyplynulo, že: dotazovaným bylo ve věku od 25-45 roků, nejnižší vzdělání bylo středoškolské, následně s kurzem pro asistenty pedagoga. Průměrná délka práce se žáky se SVP byla 3,2 roků. Jako náplň svojí práce uváděly asistentky pedagoga, že je to být v klidu, soustředit se spolu se žákem na výuku, reprodukovat mu zadání od učitele, zápisky do sešitu, organizace a příprava pomůcek na hodinu, motivování žáka, dohled nad jeho pracovním tempem, doprovod při procházkách na toaletu a trávení volného času o přestávkách, kopírování materiálů vyučujícím, dohledem nad ostatními žáky. Spolupráci s pedagogy i rodiči hodnotí asistentky pozitivně. Nejvíce jim pomáhali rodiče v začátcích práce s žákem, kdy nebyla známá přesná diagnóza a jediné informace tak škola dostávala právě od rodičů. Na otázku jaký vztah mají se žákem, odpovídaly, že důvěrný, blízký, ovšem závislý na náladě žáka. Ostatní žáci ve třídě neřeší přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, zvykli si na přítomnost další osoby ve třídě a vnímají, že bez této pomoci by žák výuku nezvládal. Na otázku jestli je z Vašeho pohledu, na základě zkušeností, vhodné integrovat všechny děti do běžných tříd zazněly odpovědi jako: určitě, záleží na druhu postižení, ale určitě s menším počtem žáků ve třídě (do dvaceti). Jedna z asistentek měla názor, že dítě, se kterým pracuje, do běžné školy rozhodně nepatří. Jako podporu ve své práci by asistentky uvítaly do vzdělání pedagogů, pravidelná školení, sdílení zkušeností s asistentkami i v jiných školách. Přestože mohou ve škole, kde působí využívat konzultace se školním psychologem a výchovným poradcem, využila tuto možnost pouze jediná asistentka pedagoga. Ta uvedla, že tuto možnost využívá k supervizi.

Případová studie Anička

Anička je 12letá dívka, která potřebuje podpůrná opatření ve vzdělávání. Žije společně se sestrou a oběma rodiči v padesátitisícovém městě středočeského kraje. Po výborné zkušenosti v mateřské škole a přípravném ročníku základní školy podstoupila vyšetření hned ve dvou speciálních poradenských centrech. Jedno z center docházku do klasické školy nedoporučilo, druhé doporučilo asistenta pedagoga a docházku do běžné základní školy. S asistentkou pedagoga se rodičům nepodařilo navázat vztah. Ta navíc pracovala ve třídě s další dívkou, takže se Anička do dění ve třídě od počátku nezapojovala. Proto rodiče hledali vlastní asistentku, která pracovala s Aničkou i doma. Pokud si mohla Anička vybrat, zdali chce pracovat s asistentkou doma nebo ve škole, dala přednost škole. Kolektiv má velmi ráda, společnost dětí ji dělá dobře. Zlom nastal v okamžiku, kdy ji jedna z družinárek zamkla ve třídě a v době, kdy si pro ni přišla matka, vychovatelka tvrdila, že tu Anička není. Matka se u vedení školy pokoušela zjistit jak je něco takového možné. Odpovědí byla informace, že ve školní družině může být pouze s asistentkou, pokud ji rodiče zaplatí. Dále zákaz na škole v přírodě, na který se dívka velmi těšila. V okamžiku, kdy do školy měla přijít školní inspekce, kontaktovala škola rodiče, že by bylo lepší, kdyby si Aničku nechali doma. V druhém ročníku nechala učitelka Aničku propadnout, bez ohledu na individuální plán a hodnocení práce asistentkou. Rodiče tak založili vlastní komunitní školu, protože nesouhlasili s umístěním dcery do speciální školy. Od roku 2016/17 navštěvuje Anička spolu se sestrou školu Jedna radost v Poděbradech, kam sice musí dojíždět, ale výhledově rodina přemýšlí, že se tam přestěhují, aby to děvčata měla do školy blíž. Ve škole je Anička považována za právoplatného člena komunity, má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Výuka je z větší části projektová, hodně se pracuje v týmech. Frontální výuka je upozaděna.

Případová studie Klárka

Klárka je 8letá dívka, která potřebuje ke svému začlenění do společnosti podpůrná opatření. Se svou rodinou žije už pátým rokem ve Velké Británii. Do země přišla bez znalosti anglického jazyka, po zdárné roční docházce do předškolního zařízení si osvojila základní znalost jazyka. Těsně před nástupem do prvního ročníku přišla o zrak. Škola

zareagovala posunutím data nástupu Klárky do školy, přičemž v tomto mezidobí zajistila českou asistentku pedagoga, kompenzační pomůcky, finanční zajištění těchto podpůrných opatření od magistrátu, vyjednala pomoc a podporu od centra pro zrakově postižené, centra pro mobilitu, po několika setkáních s rodiči a dívkou vypracovala individuální vzdělávací plán. V současné době chodí dívka do školy třetím rokem. Podporu dostává v nejvyšším stupni. Asistentku má přidělenou na celý den. Po operaci nevidí na jedno oko vůbec, na druhém má zbytky zraku. Do školy k ní pravidelně dochází pracovnice, která ji učí psát na Braillově psacím stroji, jiná pracovnice s Klárkou nacvičuje chůzi se slepeckou holí, protože stále není vyloučeno, že v budoucnu bude nevidomá. Rodiče jsou v neustálém kontaktu se školou přes koordinátorku, která má na starosti komunikaci mezi školou a rodiči. Pravidelně 2x ročně dochází k setkání ve škole, kterého jsou účastni všichni, kdo přichází s Klárkou do bližšího kontaktu. Na krátký časový úsek je vždy přizvaná i dívka, která má možnost říct co se jí ve škole líbí a naopak co by si přála nebo potřebovala změnit. Na její připomínky, stejně tak jako na připomínky rodičů škola bere ohled, snaží se o vytvoření podmínek, které jsou vyhovující pro celou rodinu, tak, aby nic nebránilo v plné účasti dívky v běžném životě.

6.1 Odpověď na výzkumné otázky

VO1: Je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy vnímána pedagogy s přihlédnutím k žádoucímu výsledku tohoto procesu jednoznačně kladně?

Z uvedeného dotazníkového šetření vyplývá, že téměř 60% dotazovaných pedagogů uvádí, že přínosnost integrace pro samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se odvíjí od druhu jejich znevýhodnění/postižení. Více než 60% respondentů uvedlo, že záleží na druhu znevýhodnění/postižení na otázku, jestli je integrace přínosná pro většinovou společnost. 22% dotazovaných se domnívá, že integrace není přínosná pro většinovou populaci. Z těchto výsledků jednoznačně vyplývá, že ohledně procesu integrace panují u respondentů tohoto šetření jisté pochybnosti o smyslu tohoto procesu. To následně může ovlivňovat jejich pedagogickou práci a výsledek celého integračního procesu.

VO2: Co popřípadě kdo stojí za úspěšným procesem integrace žáků se SVP?

Z celkového pojetí teoretické i praktické práce vyplývá odpověď na tuto otázku. Zcela jasně je to přístup většinové společnosti k procesu integrace/inkluze. To vyplývá především z případové studie dívky, žijící ve Velké Británii. Rozhodnutí, že odlišnost není na obtíž, ale naopak výzvou pro obohacení většinové společnosti. Dalším krokem k zajištění úspěšného procesu je asistent pedagoga, který však dokáže najít cestu nejen k dítěti, ale rovněž k jeho rodičům, protože pochopí, že spoluprací s pedagogem i rodiči se uzavírá pomyslný kruh k úspěšnému zvládnutí integrace. Individuální plán vypracovaný žákovi na míru je dalším nezbytným předpokladem úspěšného procesu. A pak samozřejmě přístup pedagogů k žákovi a využívání podpůrných opatření, které žák může využívat. K tomu je potřebný zájem pedagogů, jejich profesní podpora a finanční ohodnocení.

7 Závěr

Úkolem diplomové práce s názvem Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo zjistit co, případně, kdo přispívá k úspěšnému procesu integrace. K zjištění odpovědi na tuto otázku bylo zaměřeno celé pojetí práce. V teoretické části práce jsou definovány pojmy „integrace a inkluze“, které se mnohdy používají pro stejný proces a tím je začlenění jedince do většinové společnosti. Jejich zaměňování však není na místě, protože přestože se zdají být dosti podobné, každý vyjadřuje jiný způsob procesu začleňování jedince do společnosti. Definovány byly pojmy „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ a dále pak „podpůrní opatření ve vzdělávání“. Český školský systém, ke kterému se tato práce vztahuje, byl popsán pouze krátce, spíše konstatováním, že v průběhu času je přirozené, že se české školství přirozeně vyvíjí podle vývoje společnosti. Tento proces je nevyhnutelný a je tedy důležité reagovat na změny, které se neustále dějí. Teoretickou základnou pro navazující praktickou část je i popis školských systémů některých států Evropské unie. Ne náhodou jsou popsány školské systémy států, které mají s integrací (inkluzí) dlouholetou zkušenost a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou opravdu platnými členy společnosti a naproti tomu státy, které jsou v procesu začleňování těchto jedinců teprve na začátku. V praktické části práce je uveřejněn výzkum, který proběhl v letech 2015 – 2018. Na dotazníkové šetření ohledně procesu, který probíhá v základních školách, odpovídali pedagogičtí pracovníci, při rozhovorech s asistentkami pedagoga jsem se snažila o zachycení podstaty a důležitosti jejich práce a konečně, dvě případové studie dívek, z nichž jedna žije s rodiči v České republice a druhá ve Velké Británii, a které obě vyžadují individuální přístup při začleňování do většinové společnosti.

Pokud mám pravdivě odpovědět, zdali mi práce přinesla odpověď na mou otázku co nebo kdo je přínosem pro úspěšnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musím odpovědět ANO. Ze setkání s pedagogy, řediteli škol, školní psycholožkou, vedoucí speciálního poradenského centra, asistentkami pedagoga a v neposlední řadě rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mi jasně vyplývá, že nejdůležitější je postoj většinové společnosti. Tento závěr činím zejména na základě zkušeností maminek, které se podělily o příběhy svých dcer. Je zcela jasný odlišný postoj v přístupu

k integraci/inkluzi v České republice a Velké Británii. Ve Velké Británii jsem se s malou Klárkou měla možnost účastnit různých školních, ale i mimoškolních aktivit a vždy jsem byla v úžasu, jak lze s takto postiženým dítětem pracovat během klasické výuky. A to i v tom případě, že jsou ve třídě další děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Co je neoddiskutovatelné – role asistenta pedagoga v procesu integrace/inkluzi. Může být a mnohdy je dítěti velkou psychickou podporou, bez ohledu na jeho další potřeby. Považuji tudíž za velmi důležité dítěti asistenta vybírat „na míru“. Osobně jsem při své práci měla to štěstí, že jsme si velmi rozuměli jak se žákem tak i jeho rodiči a jsem přesvědčená, že toto byl při mé práci nejdůležitější okamžik. Nedovedu si představit, že bych pracovala se žákem, přičemž bych nebyla přesvědčená o prospěšnosti tohoto procesu. Individuální vzdělávací plán – další neocenitelný pomocník pro zvládnutí úspěšné integrace/inkluzi. Zřejmě bych při jeho sestavování více apelovala na podporu žakových silných stránek, protože jak se stále častěji ukazuje, důležitá je motivace žáka, popřípadě rodičů, a tu nelze docílit nekonečným výčtem toho, co žákovi nejde. Rodiče si mnohdy neumí sami poradit, potřebují vést, ukazovat jak s dítětem pracovat, kdy a jak relaxovat. S touto podporou jsem se při své praxi nesetkala a považuji to za velký nedostatek v procesu integrace. Z toho vyplývá, že dalším podpůrným opatřením jak pro žáka, školu i rodiče je navázání větší provázané spolupráce. Myslím, že může být prospěšná pro všechny zúčastněné.

Na úplný závěr bych chtěla zmínit svou osobní zkušenost, kterou jsem získala během svého působení ve škole ve funkci asistentky pedagoga. Často mě zarážela elementární neznalost a nezkušenost některých pedagogů při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která se paradoxně projevovala spíše u pedagogů s dlouholetou praxí. Dle mého názoru, to může být tím, že se starší pedagogičtí kolegové jen obtížně učí novým metodám výuky, které přispívají ke zdárnému procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Velkým přínosem pro proces integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak může být nová nastupující generace pedagogů, kteří si už během studia osvojují nové metody výuky a práce spojené s procesem integrace/inkluzi.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

ASZTALOS, O., COUFALOVÁ, J., ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X

DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4

HÁJKOVÁ, V.- STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HORNÁKOVÁ, M. *Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah?* In Efeta. ISSN 1335-1397. 2006. roč.XVI. č. 1.

KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X

KROUPOVÁ, K. A KOLEKTIV *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2016. ISBN 978-80-247-5264-8

LAURENČÍKOVÁ, K., LETÁKOVÁ, J., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Školou bez překážek*. Praha: Somatopedická společnost, a.s., Školy při FTN Vídeňská 800, Praha 4, 2012

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*.

Praha: Člověk v tísni, o.p.s. 2015. ISBN 978-80-87456-57-6

PRŮCHA, J., KANSANEN, P. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum, 2015.
ISBN 978-80-246-3184-4

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7367-647-6

RENOTIÉROVÁ, M. - LUDÍKOVÁ, L. A KOLEKTIV *Speciální pedagogika*. Olomouc:
Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum,
2005. ISBN 80-246-1074-4

VÍTKOVÁ, M. *Paradigma somatopedie*. Brno: MU, 1998

World Health Organization. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2001. ISBN 978-80-247-1587-2

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál
2001. ISBN 80-7178-544-X

Citáty o úspěchu a neúspěchu

[online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na <http://www.citaty.cz/citaty/citaty-o-uspechu-neuspechu>

Co je úspěch

PRŮŠA, J. 2016 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<http://www.jaroslavprusa.cz/uspech/>

Česká škola očima české maminky

PLANCK, T., 2017[online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<http://www.rodicevitani.cz/skolstvi/zahranicni-inspirace/svedska-skola-ocima-ceske-maminky/>

Norský a islandský vzdělávací systém

HAMPLOVÁ, M., CIRHANOVÁ, L., 2016 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<http://www.ceskaskola.cz/2016/04/norsky-islandsky-vzdelavaci-system.html>

První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy.

Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018 [online] [cit.2018-04-16].
Dostupné na <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>

Podpůrná opatření

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
(<http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>)

Porovnání pojmů integrace a inkluze

Praha: HOUŠKA, T. Česká pedagogická společnost, 2007 [online] [cit.2018-04-16].
Dostupné na <http://www.pedagoginkluzce.cz/54-porovnani-pojmu-integrace-a-inkluzce>

Řízení školy 19/12

Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2017 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupně na:
https://www.rizeniskoly.cz/?gclid=EAIaIQobChMIwP_OyZbC2gIVWYmyCh3ydQZYEAAYASAAEgJjofD_BwE

Seznamte se s neúspěchem

ŠMORANCOVÁ ŠRAIBOVÁ, N. 2013 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<https://psychologie.cz/seznamte-se-s-neuspechem/>

Školský zákon

Praha: MŠMT, 2017 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Tajemství úspěchu

Praha: MISÁREK, J. Jiskry, 1919 [online] [cit.2018-04-16]. Dostupné na
<http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:c0e74320-fe14-11e4-88cd-005056827e52?page=uuid:43ae02d0-ffd2-11e4-92a1-5ef3fc9bb22f>

9 Seznam příloh

- 1. Dotazníkové šetření**
- 2. Zprávy Anička**
- 3. Zprávy Klárka**

DOTAZNÍK

Vážené kolegyně a kolegové,

dovolte, abych se na Vás obrátila s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Jde o odborné šetření problematiky týkající se úspěšnosti integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) na Vaší škole. Výsledky průzkumu budou využity k vypracování mé diplomové práce na téma „**Úspěšnost integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do běžných základních škol**“.

Cílem dotazníkového šetření je zjistit Váš názor na problematiku integrace dětí se SVP (včetně žáků s podporou asistenta pedagoga) v běžné základní škole. K úspěchu řešení uvedených problémů by mohly významně přispět Vaše náměty na zlepšení současného stavu.

Dotazníkové šetření je anonymní. Ujišťuji Vás, že Vaše názory a náměty nebudou nijak zneužity.

Děkuji předem za Vaši kolegiální pomoc a spolupráci.

.

Zuzana Kulhavá

.....

Pokud u některých otázek není jiná instrukce, označte, prosím, “fajfkou” nebo zakroužkujte jednu odpověď, která je nejbližší Vašemu názoru.

1. Pohlaví:

- a) žena b) muž

2. Dokončené vzdělání

- a) středoškolské c) magisterské
b) bakalářské d) jiné (jaké)

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je pedagogického směru

- a) ano b) ne

4. Pracujete na pozici:

- a) učitel/ka prvního stupně c) vychovatel/ka
b) učitel/ka druhého stupně d) asistent/ka pedagoga

5. Ve školství pracujete:

- a) méně než 5 roků c) víc než 10 a méně než 20 roků
b) 5 – 10 let d) více než 20 roků

6. Domníváte se, že je integrace žáků se SVP přínosná pro samotné žáky se zdravotním znevýhodněním/postižením?

- a) ano b) ne c) záleží na druhu zdravotního znevýhodnění

7. Domníváte se, že je integrace dětí se SVP přínosná pro většinovou populaci?

- a) ano b) ne c) záleží na druhu zdravotního znevýhodnění

8. Ovlivňuje podle Vás integrování zdravotně znevýhodněných/postižených dětí sociální inteligenci a chování zdravých dětí?

- a) ano pozitivním směrem
b) ano negativním směrem
c) ne, integrace dětí s SVP nemá vliv na chování a sociální inteligenci zdravých dětí

9. Máte osobní pracovní zkušenosti s integrací žáka se SVP?

- a) ano b) ne

Pokud „ne“, dál již nepokračujte. Děkuji za Váš čas. Pokud „ano“, věnujte pozornost dalším otázkám.

10. S integrací žáků se SVP máte zkušenost

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| a) méně než 1 rok | c) 3 až 5 roků |
| b) více než 1 rok, méně než 3 roky | d) více než 5 roků |

11. S jakým typem zdravotního znevýhodnění/postižení máte osobní zkušenosti? (Označte, prosím, všechny možnosti, které ve Vašem případě přicházejí v úvahu.)

- | | |
|-----------------------|----------------------------------|
| a) autismus | e) tělesné smyslové znevýhodnění |
| b) ADD | f) specifické poruchy učení |
| c) ADHD | g) specifické poruchy chování |
| d) Aspergerův syndrom | h) mentální znevýhodnění |
| ch) jiné, jaké | |

.....

- i) nevím, neznám diagnózy žáků

12. Jaké nároky na Vás klade práce se žáky se SVP? (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) větší nároky na přípravu na hodinu
- b) větší psychické zatížení – při zvládání žáka se SVP
- c) větší nároky se zvládáním chování a pozornosti třídy – žák výuku „rozkládá“
- d) stres z pocitu, že zanedbávám ostatní děti
- e) frustraci z pocitu, že nevíte jak se třídou a žákem pracovat
- f) jsem v pohodě, nic se na mé práci nemění, nároky jsou stejné

13. Seznámil/a jste se s individuálními vzdělávacími plány žáků, které učíte?

- a) ano b) ne c) jen s některými, časově se nelze seznámit se všemi

14. Pomáhají Vám individuální vzdělávací plány ve Vaší práci?

- a) ano b) ne c) pouze částečně, některé informace chybí (které informace postrádáte.....

.....
.....

15. Při práci s žákem se SVP nejčastěji uplatňujete (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) větší empatie z mojí strany
- b) větší trpělivost z mojí strany
- c) těsnější vztah se žákem
- d) občasná tolerance při řešení výchovných problémů
- e) shovívavost při klasifikaci
- f) snaha o větší motivovanost a zapojení žáka do výuky i mimoškolních aktivit
- g) větší znalost rodinného zázemí žáka a spolupráce s rodiči

16. Co nebo kdo je pro Vás ve Vaší pedagogické praxi při integraci žáků se SVP největší podporou (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) dosažené vzdělání, Vaše další individuální vzdělávání, samostudium
- b) podpora od vedení školy – organizované kurzy, dostatečná motivace, odborné i lidské vedení, finanční ohodnocení
- c) spolupráce s rodiči žáků
- d) školní psycholog

- e) speciální pedagog
- f) výchovný poradce
- g) pravidelné schůzky s psychologem výchovným poradcem, kolegy....
- h).....

17. Co byste potřebovali a od koho pro podporu Vás samých při zvládání procesu integrace žáků se SVP? (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) větší podporu od vedení školy (vzdělávání, motivaci, finanční ocenění...)
- b) větší spolupráci s rodiči
- c) větší spolupráci s výchovným poradcem
- d) větší spolupráci se školním psychologem
- e) pravidelné schůzky s výchovným poradcem, školním psychologem a ostatními kolegy, popřípadě s pracovníkem s SPC, PPP
- f)

18. Je ve Vaší škole integrace žáků se zdravotním znevýhodněním záležitostí celé školy (vedení, psycholog, výchovný poradce, kolegové, školní družina...)?

- a) ano
- b) ne

19. V čem spatřujete přínos asistenta pedagoga? (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) pomáhá žákovi zvládnout školní povinnosti
- b) pomáhá žákovi se začleněním do kolektivu
- c) pomáhá Vám při zvládání žáka v hodině
- d) pomáhá Vám při práci s celou třídou

- e) pomáhá při komunikaci s rodiči
- f) je „mostem“ mezi Vámi a ostatními kolegy, vedením školy, výchovným poradcem
- g) je Vaší pravou rukou a podporou i osobně
- h).....

20. Podle kterého kritéria hodnotíte úspěšnost integrace? (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- a) školní prospěch
- b) chování žáka
- c) zapojení žáků do kolektivu a chodu školy
- d) ne/konfliktnost se spolužáky
- e) ne/konfliktnost s pedagogy
- f) spolupráci s rodiči
- ... jiná kritéria, uveďte která

.....

21. Co podle Vás dělá při zvládání výuky žákům se SVP největší problémy? (Označte, prosím, max. 3 varianty, které pokládáte za nejdůležitější).

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| a) nepozornost | f) ruch ve třídě |
| b) problémy se soustředěním | g) velký počet žáků ve třídě |
| c) nízký intelekt | h) tempo probírané látky |
| d) lenost | ch) náročné učivo |
| e) nezájem o vzdělávání | |
| i) jiná kritéria, uveďte která | |

.....

22. Spolupráci s rodinami žáků se zdravotním znevýhodněním hodnotíte s přihlédnutím k prospěchu dítěte

a) převážně kladně

b) převážně záporně

c) nedostatečně

23. Co byste jednoznačně zlepšil/a na současném modelu integrace žáku se zdravotním znevýhodněním do běžných základních škol?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, Liberec, E. Krásnohorské 921, příspěvková organizace
Speciálně pedagogické centrum
pro děti sluchově postižené a děti s narušenou komunikační schopností (vady řeči)
E. Krásnohorské 921, 460 01 Liberec 14; t tel.: 482 416 440; mail: jehličková@ssplbc.cz

Důvěrné!

Doporučení z logopedického vyšetření dne 13. 3. 2013

Jméno:

Datum narození:

Adresa bydliště:

Škola:

Závěry z vyšetření: Opožděný vývoj řeči s poruchou porozumění.

Oslabení se projevuje ve všech rovinách řeči, i přes dobrou komunikativnost je narušena pragmatická rovina řeči (užití řeči v sociálním kontaktu), vzájemná komunikace je ovlivněna echolálií, ale při ponechání dostatečného času na zpracování, dopomoci při formulaci, dovysvětlení lze s echoláliemi pracovat. Tato rovina je ovlivněna narušeným porozuměním řeči, které pravděpodobně kompenzuje výše zmíněnou echolálií.

Výrazně oslabena je verbální akustická paměť, fonemický sluch není dostatečně rozvinutý.

Ve zvukové stránce řeči, není dokončena náprava výslovnosti hlásek. Výrazná je orální dyspraxie – neobratnost, narušená koordinace mluvidel.

Celkově výkony snižuje oslabená koncentrace pozornosti, velké odklony pozornosti.

Doporučení:

Děvče má nárok na uplatnění podpůrných opatření ve smyslu Školského zákona č. 561/2004 Sb., Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb.) formou individuální integrace v ZŠ.

Podpůrná opatření zahrnují vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu, podporu asistentem pedagoga, využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáka, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku.

Úprava a organizace výuky, hodnocení:

- výuka bude realizována v plném rozsahu, probíhá v kmenové třídě, dle doporučení **za asistence pedagogického asistenta**, individuální přístup v každé hodině se zřetelem na potřeby žáka, **je nutné uplatňovat individuální přístup ve stanovení rozsahu učiva v jednotlivých předmětech, při zachování základního, povinného obsahu učiva.**
- klasifikace finální – číselná, průběžná klasifikace – **možnost kombinace slovního hodnocení a číselného**, který způsob bude lépe vyhovovat i jako motivační složka
- **Výuka anglického jazyka od 1. tř. ZŠ** - je třeba konzultovat způsob výuky v této hodině, hodnocení, výuka anglického jazyka není v současné době pro děvče vhodná.

Podpora asistenta pedagoga:

- týdenní úvazek **16 hodin** - v rozsahu **naukových předmětů 1. třídy ZŠ (český jazyk – čtení, psaní; matematika, prvouka)**
- individuální pomoc ve všech činnostech v průběhu školního vyučování
- Pomoc s podáním instrukcí, opětovné vysvětlení, nejlépe doplněné názorně, předvedením, pomocí obrázku. Pomoc s porozuměním významu slov.
- Pomoc s rozčleněním úkolu na jednotlivé kroky (čím začít, jak pokračovat, tuto pomoc podávat postupně, po jednotlivých krocích).
- Příprava individuálních pomůcek.

Spolupráce se zákonnými zástupci:

- průběžně a prokazatelně informovat o výsledcích školní práce a chování,
- rodiče dohlédnou na přípravu do školy, zajistí plnění domácí přípravy.

Ve výuce a stanovení vhodných pedagogických postupů a metod doporučuji využít publikace **Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností** (pro učitele) **Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností** dostupných na:

<http://spc-info.upol.cz/profil/?p=919>

<http://spc-info.upol.cz/profil/?p=1100>

Doporučení pro výuku

- zohledňovat výkyvy, kolísání ve výkonnosti, pozornosti, pozor na přetížení, ponechávat čas na relaxaci
- uplatňovat multisenzoriální přístup
- tolerovat pracovní tempo, poskytnout delší čas na práci
- udržovat přirozený oční kontakt, nechat dostatečný prostor pro vyjádření, nedávat najevo netrpělivost,
- instrukce a zadání několikrát opakovat a vždy ověřovat porozumění, složitější instrukce rozdělit do několika kroků;

Doporučované postupy při individuální práci se žákem:

Při komunikaci s dítětem používat jednoduché, srozumitelné věty, víceřadové instrukce vždy rozdělit, zadávat postupně. Nepoužívat ironii, opis, přirovnání, sdělení musí být jednoznačné. Snažit se navázat oční kontakt, vyčkat trpělivě na odpověď. Důležité je klidné prostředí, spíše pomalejší tempo řeči, se zřetelnou artikulací.

Nácvik interakce při komunikaci, hře – výměna a střídání rolí (vypravěč – posluchač).

Při osvojování nových poznatků využívat co nejvíce názoru (konkrétní předměty, obrázky, fotografie – reálná zobrazení předmětů). Používat stejné výrazy, preferovat jednodušší slova.

Speciálně pedagogická, logopedická péče:

Rozvíjet sluchové vnímání a fonemický sluch – sluchové hry na rozlišování zvuků, slov, rozvoj sluchové paměti, pozornosti, např.:

sluchovou percepci:

- rozlišování zvuků (běžné předměty, Zvuková lota, zvuky na CD, hudební nástroje), rozlišování podobných zvuků (např. cinkání – činelky x triangel, zvuky „v krabíčce“ – fazole x hrách)
- sluchová pozornost – reakce na určité slovo ve vyprávění, rozlišování určitého zvuku mezi jinými...

fonemický sluch:

- nácvik rytmizace – poslech říkanek, písniček s doprovodem na rytmizační nástroje, hrou na tělo.
- rozdělování slov na slabiky – rytmizace slov, určování počtu slabik (přirazování kostiček, puntíků ... podle počtu slabik)
- vyhledávání hlásek ve slově – pozice hlásky ve slově, vyhláskování celých slov – za pomoci grafického znázornění (vhodný by byl program rozvoje jazykových schopností dle Elkonina)

Rozvoj verbálně akustické paměti (říkanky s doprovodným pohybem, kreslením)

Rozvoj jazykového citu, rozvoj větné stavby:

Hry se slovy:

- zdrobňování slov,
- vyhledávání synonym (např. „Utíká“ - „Jak to ještě řekneš?“),
- homonym (např. „Koruna“ - „Co o ještě znamená?“), přechylování slov (malíř → malířka, učitel → učitelka...)
- doplňování vět, přísloví, přirovnání.

Tvoření vět, skládání vět

Logopedická péče zaměřená na:

- rozvoj oromotoriky,
- dechová a fonační cvičení,
- korekce a fixace výslovnosti, nácvik artikulační obratnosti,
- rozvoj slovní zásoby.

Speciálně pedagogické centrum
E. Krásnohorské 921
460 01 Liberec 14
(4)

Liberec 25. 3. 2013

Plán vzdělávání, zdraví a péče



Úvod

V souladu se zákonem z roku 2014 o dětech a rodině, Rada Swindon Borough („vzdělávací instituce“) a Skupina klinické komise Swindon NHS („zdravotnické zařízení“) ve vztahu k , jejíž údaje jsou uvedeny níže, vytváří následující zákonný plán vzdělávání, zdraví a péče.

Datum konečného plánu vzdělávání, zdraví a péče 28. května 201

Datum Návrhu plánu vzdělávání, zdraví a péče 9. dubna 201

Moje údaje

Uplné jméno			
Přeji si být osloven(a) následovně			
Adresa bydliště			
Datum narození:		Vyznání:	
Telefonní číslo:		Pohlaví:	žena
Mobilní telefon číslo:		Mateřský jazyk:	český
E-mail:		Ostatní ovládané jazyky:	Začíná se učit anglicky

Podrobnosti o rodičích/jejich povolání

Příjmení	
Jiná jména	
Adresa, pokud se liší od výše uvedené	Jak je uvedeno výše
Vztah k dítěti/mladistvému	matka
Podléhá dítě soudnímu usnesení o opatrovnictví?	Ne

Oddíl A
Vyhlídky, zájmy a cíle dítěte nebo mladistvého a jejich rodičů

_____ je kreativní dívka, které se líbí ve škole a projevuje velmi pozitivní přístup k učení. Žije v domácnosti se svou matkou, nevlastním otcem a mladším bratrem.

Pohled paní _____

Paní _____ uvádí, že _____ je chytrá dívka, která se velmi ráda učí nové věci, ráda chodí do školy a dělá různé činnosti, včetně kreslení, psaní, procházek a hraní s panenkami. Je potěšena pokrokem, kterého _____ dosáhla ve své současné škole. Paní _____ nicméně prohlašuje, že _____ je velmi smutná od chvíle, kdy přišla o zrak. Předtím byla _____ velmi aktivní a milovala běhání, kreslení, barvy a čtení. Dále uvádí, že pro _____ je nyní velmi těžké, že už nadále není schopná těšit se z těchto aktivit, a že čas od času potřebuje mnoho ujišťování a povzbuzování.

Pro paní _____ je důležité, aby _____ neopustilo její nadšení pro poznávání a učení a aby ji v tom nebrzdily její obtíže se zrakem. Paní _____ touží, aby _____ v budoucnosti rozvíjela svou komunikaci a akademické dovednosti tak, aby byla schopná vykompenzovat jakékoli obtíže se zrakem, které by mohla mít, a mohla plně využít svůj potenciál. Paní _____ by byla ráda, kdyby _____ hovořila nejméně třemi jazyky, aby mohla případně v budoucnosti pracovat jako překladatelka, čemuž by její zrakové obtíže nebránily. Přála by si dále, aby _____ měla možnost pěstovat hudbu, například zpívat či hrát na nějaký hudební nástroj.

Z dlouhodobého hlediska je zde určitá nejistota ohledně _____ zraku a paní _____ cítí, že je důležité, aby se _____ učila Braillovo písmo pro případ, že by přestala vidět úplně. Paní _____ by chtěla u _____ rozvíjet její sebedůvěru tak, aby se mohla v budoucnosti stát více nezávislou.

_____ pohled

_____ ráda maluje a pracuje s počítačem. Po ztrátě zraku si oblíbila senzorické hry a dotykové studijní prožitky, zejména hraní s modelínou a tácem s vodou. Také má ráda tvůrčí činnosti jako je kreslení, malování a stříhání a kromě toho s nadšením pomáhá své matce s vařením. _____ uvedla, že její nejoblíbenější činností ve škole je psaní. Doma si ráda hraje se svými medvídky a ráda s rodinou o víkendech plave.

Pro _____ je důležité, aby chodila do školy a získávala si přátele. Ráda poslouchá příběhy a učí se číst. Pro _____ je také důležité učit se anglicky, aby si mohla povídat se svými přáteli ve škole.

_____ už dříve své rodině řekla, že až bude starší, ráda by pracovala s počítači.

Oddíl B

Silné stránky

a speciální vzdělávací potřeby

Vyhodnocení shrnutí informací (podklady a obecné informace)

se narodila předčasně v 25. týdnu těhotenství. Má retinopatii nedonošených, což jí způsobilo slepotu na levé oko. Bylo jí rovněž diagnostikováno chronické plicní onemocnění.

Donedávna přiměřeně viděla na pravé oko. Nicméně během léta 2014 u ní v pravém oku došlo k oddělení sítnice. V důsledku toho nyní trpí silnou ztrátou zraku; na levé oko nevidí vůbec, na pravé oko pak velmi omezeně centrálně.

12. září 2014 podstoupila další chirurgický zákrok, jehož cílem bylo pokusit se o určitou nápravu zraku. To vedlo k tomu, že začala na pravé oko vidět lépe. Lékaři nicméně její rodinu varovali, že zlepšení nemusí být trvalého rázu.

Silné stránky jsou:

- Ráda chodí do školy.
- Má motivaci a velmi ráda se učí.
- Miluje knihy a poslouchání příběhů.
- Spřátelila se s malou skupinou svých vrstevníků.
- Rozvíjí své porozumění a používání angličtiny.

Dosavadní dovednosti

Dosud nebylo vhodné formálně hodnotit dovednosti z důvodu jejich významných zrakových obtíží a skutečnosti, že angličtina je pro ni druhým jazykem. Bude důležité s postupem času hodnotit a monitorovat dovednosti s cílem podpořit v ní vědomí toho, co vše je schopna zvládnout.

Vnímání a učení

Silné stránky

- ráda chodí do školy. Má motivaci se velmi snažit a ve škole se velmi ráda učí a svědomitě vypracovává domácí úkoly.
- Dokáže se dobře soustředit na úkoly, které jí studium přináší.
- miluje knihy a poslouchání příběhů.
- dosáhla dobrého pokroku v posílení své schopnosti psát diktovaná písmena a ráda zkouší psát písmena a číslice na svoji tabulku.
- se začala v malých dávkách učit přípravu na Braillovo písmo a v těchto dovednostech dosáhla slušného pokroku.
- Od chvíle, kdy přišla o zrak, má ráda senzorické hry a dotykové studijní prožitky, které jí pomáhají v porozumění.
- Během pozorování pedagogickým psychologem prokázala některé dobré dovednosti v řešení problémů, krátkodobé sluchové paměti, pracovní paměti a argumentaci.

Zvláštní vzdělávací potřeby

S ohledem na to, že [] se velmi ráda učí, potřebuje ze strany dospělých podporu a vedení jejího vzdělávání, neboť trpí obtížemi se zrakem.

[] je vysoce motivovaná a chce potěšit a uspět. Je nicméně možné, že se bude zdráhat pojmenovat své zrakové obtíže, se svým porozuměním, nebo bude otálet s žádostí o pomoc, i když ji učitelé požádají, aby tak učinila.

Komunikace a interakce

Silné stránky

- [] dobře rozumí komunikaci ve své mateřštině – češtině.
- Ráda se svou pedagogickou asistentkou mluví česky a v tomto jazyce je schopna se jasně vyjádřit.

Zvláštní vzdělávací potřeby

v současné době mluví a rozumí anglicky velmi málo. Paní [] uvádí, že po nedávné ztrátě zraku ztratila jistotu při mluvení v angličtině. Nicméně bylo pozorováno, že své konverzační jazykové dovednosti v angličtině rozvíjí a je schopna v tomto jazyce základní komunikace, kterou svým vrstevníkům dokáže vviádřit své potřeby. Bylo zaznamenáno, že při komunikaci v angličtině s dospělými si [] věří méně než, když hovoří s ostatními dětmi.

Sociální, emocionální, mentální zdraví a pocit pohody

Silné stránky

- [] projevuje dobré sociální dovednosti. Ve třídě se spřátelila se s malou skupinou vrstevníků, ke kterým je schopna se připojit a společně si hrát.
- Ráda si hraje se svým bratrem a má dobré vztahy se svou rodinou.
- [] si rovněž vytvořila dobrý vztah ke své pedagogické asistentce ve škole.

Zvláštní vzdělávací potřeby

Ve škole mohou [] potíže se zrakem znamenat jisté problémy interagovat s větší skupinou vrstevníků. Není si vždy plně vědoma dětí kolem sebe a během pozorování pedagogickým psychologem má tendenci zůstat poblíž své pedagogické asistentky. Často žádala pedagogickou asistentku, aby jí vysvětlila, kdo mluvil, nebo popsala, co její vrstevníci dělají. Z důvodu usnadnění interakce s vrstevníky proto [] potřebuje podporu.

Fakt, že [] špatně vidí, ovlivňuje její pocit pohody; s horším zrakem se cítí úzkostlivěji. V současné době může [] mít pocity neklidu, je-li ponechána, aby si hrála či se učila sama, a to i v situacích, které zná. Může dále mít pocity nejistoty, je-li na velkém rušném hřišti nebo v novém nebo neznámém prostředí.

V současnosti bude mít sklon držet se ruky dospělého, zůstat, kde je, nebo zavolat své rodiče nebo učitele, aby se ujistila, kde jsou. Proto potřebuje během přestávek podporu.

zažívá větší pocit neklidu, zazní-li v jejím okolí náhlé zvuky. Má strach ze tmy a v úplné tmě panikaří. Proto spí při rozsvíceném světle.

Smyslové a/nebo fyzické

Silné stránky

- Školní personál uvádí, že [] dosáhla pokroku v citlivosti na dotek a ve svém přístupu ke zdrojům pro přípravu na Braillovo písmo, které jí bylo vysvětleno.

Zvláštní vzdělávací potřeby

[] má diagnózu retinopatie nedonošených, stav, v němž se krevní cévy v oku nevyvíjí řádně, protože se dítě narodilo předčasně. Ve věku tří měsíců přestala vidět na levé oko, ale na oko pravé doposud viděla přiměřeně. Její matka uvádí, že [] z důvodu oddělení oční sítnice osmkrát podstoupila chirurgický zákrok. V srpnu 2014 [] prodělala závažné krvácení v pravém oku a oddělení oční sítnice. Další chirurgický zákrok podstoupila v září 2014 a chirurgové následně uvedli, že toto oko znovu operovat nebudou.

U [] proto od září 2014 došlo k výrazné ztrátě zraku. Vidění se jí nicméně každý den i den ode dne výrazně, přičemž v průběhu dne dochází k oslabování vidění. Její schopnost vidět může být při velmi jasném počasí, či pokud je hodně zataženo nižší. V říjnu 2014 se jevila tak, jako by byla téměř úplně slepá, byla pouze schopná vidět obrysy předmětů držených ve velké blízkosti jejího pravého oka. V době, kdy vzniká tento dokument, se její zrak jeví jako trochu lepší. Není ovšem jisté, zda toto udržení přetrvá, ani jak dlouho přetrvá. Je pravděpodobné, že u [] nedojde k zachování dostatečného vidění, které by jí umožňovalo číst tištěný text, a je možné, že v budoucnosti přestane vidět úplně. Personál školy bude proto úzce spolupracovat s pedagogickými poradci pro zraková postižení, aby určili, jak a kdy může být vhodné učit [], jak používat Braillovo písmo a jak se lépe připravit na budoucnost.

Matka [] uvedla, že než její dcera přestala vidět na pravé oko, byla velmi aktivní a ráda běhala venku, ale že nyní postrádá důvěru při pohybu kolem, zejména ve více otevřených prostorech. Ještě se nenaučila pohybovat se tak, jak potřebuje, aby se s ohledem na její dané zrakové obtíže mohla pohybovat po okolí samostatně; v současné době potřebuje pomoc ostatních, aby se mohla bezpečně pohybovat po škole, zejména ve chvílích, kdy je její zrak nejvíce oslabený. Je třeba dbát na to, aby se minimalizovalo nebezpečí, že se udeří do hlavy.

Lékaři doporučili, aby [] vzhledem ke své závažné ztrátě zraku měla nepřetržitou podporu 1:1, která by ji uchránila před nebezpečími a umožnila jí plně se zapojit do dění ve škole. Je možné, že [] může utrpět další ztrátu zraku, i když se nepraší do hlavy.

V odpoledních hodinách ve škole bývá [] velmi unavená a potřebuje příležitosti ke klidnější hře, stranou od rušného pohybu ve třídě. Rodina uvádí, že po škole spí každý den přibližně 40 minut.

má chronické plicní onemocnění a snadno se unaví. Když je se svou rodinou, při cestování na dlouhé vzdálenosti používá kočárek. Je citlivá na kašel, nachlazení a hrudní infekce a příležitostně může vzniknout nutnost použít inhalátor.

Na toaletě je v zásadě samostatná, ovšem bývá pro ni těžké vidět toaletní papír a proto potřebuje, aby jí ho někdo podal. Rovněž vyžaduje určitou pomoc při oblékání.

Oddíl C

Silné stránky

a zdravotní potřeby

Silné stránky

- Všeobecné fyzické zdraví se jeví jako dobré.

Zdravotní potřeby

Schopnost pohybu

se samostatně pohybuje a její jemné motorické schopnosti jsou dobré, avšak veškeré její motorické činnosti jsou omezeny jejím závažným zrakovým postižením. Přestože by mohla běhat, jezdit na kole a účastnit se jiných vzdělávacích činností ve škole, její zrakové postižení znamená, že potřebuje být během těchto činností monitorována a během tělesné výchovy bude vyžadovat dohled.

Lékaři doporučili, aby vzhledem ke své závažné ztrátě zraku měla nepřetržitou podporu 1:1, která by ji uchránila před nebezpečími a umožnila ji plně se zapojit do dění ve škole. Je možné, že může utrpět další ztrátu zraku, i když se nepraští do hlavy.

Zrak

trpí silnou ztrátu zraku. Narodila se s retinopatií nedonošených, kvůli níž byla léčena laserem v České republice. Na levé oko nikdy efektivně neviděla, ovšem na pravé oko viděla přiměřeně až do srpna 2014, kdy v tomto oku prodělala krvácení do sklivce a zjevné oddělení sítnice. V září 2014 podstoupila vitroretinální chirurgický zákrok. V listopadu 2014 navštívila oftalmologa, který po prohlídce jejích očí uvedl, že u došlo k obnově vidění na nejlepší úroveň, jaká kdy u ní byla. Její vidění je však i nadále slabé.

Existuje až třicetiprocentní riziko, že u v budoucnosti nastanou další obtíže jako šedý zákal, krvácení nebo oddělení sítnice vedoucí k významné ztrátě zbytků zraku.

Fyzické

byla diagnostikována chronickým plicním onemocněním, kvůli kterému v minulosti užívala systemické steroidy. Tělesné aktivity (cvičení) snáší dobře, to je nicméně omezeno jejím zrakem. Je schopna stoupat po schodech a s vizuální oporou i běhat.

Soběstačnost

Z důvodu postižení zraku potřebuje pomoc při oblékání a svlékání.

Lékařská diagnóza

Jakýkoli diagnostikovaný stav	Diagnostikoval	Datum diagnózy
Bilaterální retinopatie nedonošených	Pediatr, Česká republika	listopad 2009
Chronické plicní onemocnění	Pediatr, Česká republika	Od narození

Oddíl D
Silné stránky Morgan a potřeby sociální péče

Silné stránky

Neuplatňuje se.

Potřeby sociální péče

Žádné neurčeny.

Oddíl E
Dohodnuté závěry

Výsledek	Do kdy
1. Umožnit plný přístup ke vzdělání v rámci prostředí její třídy tak, aby se mohla zapojit do výuky, dosahovala pokroků napříč základního stupně školních předmětů a následně na národním stupni školních předmětů a měla přístup k adaptovaným vzdělávacím činnostem se zvyšujícími se úrovněmi nezávislosti.	Probíhající během školní výuky
Do dalších 12 měsíců: <ul style="list-style-type: none"> • Zahájit přístup ke vzdělávacím úkolům se zvyšující se úrovní nezávislosti. • Zdokonalit porozumění angličtině a její používání. • Požádat o pomoc s jejím vzděláváním nebo mobilitou, pokud to bude potřebovat. • Pokračovat v osvojování vědomostí a znalostí pro přípravu na Braillovo písmo pro případ, že by v budoucnosti Braillovo písmo potřebovala. 	
Výsledek	Do kdy
2. Umožnit dosáhnout bezpečné úrovně nezávislosti v rámci prostředí její školy tak, aby se mohla pohybovat sebejistě a bezpečně a mohla toto prostředí zkoumat a spolupracovat s ním a přitom se moci spolehnout na pomoc ze strany dospělých.	Probíhající během školní výuky

<p>textu, upravených psacích nástrojů a zvýšených možností dotykových a zvukových studijních prostředků.</p> <p>Aby měla přístup k raným vzdělávacím cílům, bude vyžadovat jak hláskové zdroje, tak dovednosti pro přípravu na Braillovo písmo, což bude fungovat jako preventivní opatření pro případ opětovné ztráty zraku v budoucnosti.</p> <p>Pokud a když to bude vhodné, bude potřebovat pomoc dospělých, aby se mohla zapojovat do programu rozvíjení svých čtecích dovedností Braillova písma. Toto by mělo být prováděno personálem školy a rodiči, následně po doporučení Poradenského týmu pro zraková postižení.</p> <p>Bude-li to vhodné, pak v návaznosti na doporučení Poradenského týmu pro zraková postižení bude potřebovat přístup k vizuálním pomůckám a specializovanému vybavení ve třídě.</p> <p>bude vyžadovat diferencovaný a upravený rozvrh tělesné výchovy, který vezme v potaz její zrakové postižení.</p> <p>Přístup k probíhajícím doporučením a podpora ze strany Poradenské služby pro zraková postižení, včetně zohlednění používání informačních a komunikačních technologií.</p> <p>rovněž vyžaduje rozvrh, který je diferencován tak, aby splňoval potřeby studenta angličtiny jako druhého cizího jazyka, včetně používání vizuálních/praktických pomůcek (které může rovněž zkoumat dotykem), a usnadnil ji učení; aby měla příležitosti učit se používat svůj první jazyk (češtinu); aby měla příležitosti komunikovat jak ve svém prvním jazyce, tak v angličtině; a aby měla příležitosti učit se společně s vrstevníky, kteří jsou dobrým vzorem pro mluvení v anglickém jazyce.</p> <p>Bude důležité v průběhu času dovednosti vyhodnocovat a monitorovat. Toto průběžné vyhodnocování bude podporovat porozumění schopnostem</p> <p>Pracovníci, kteří budou s pracovat, budou školeni ohledně zrakových postižení a mobility, a kde to bude vhodné, v dovednostech Braillova písma, aby mohli pomoci plně dosáhnout jejího potenciálu. To může zahrnovat návštěvy za účelem jiných prostředí za účelem pozorování přijatých strategií.</p> <p>Pro všechna setkání s rodinou bude potřeba tlumočnick.</p>	<p>pracovníci, pokud je to vhodné, s podporou a doporučeními od pedagogických poradců pro zraková postižení, včetně informačních a komunikačních technologií.</p>
--	---

ZVÝŠENÁ NEZÁVISLOST	
<p>Bude třeba, aby pracovníci školy provedli jakékoli potřebné úpravy školního prostředí tak, aby umožnili bezpečně se orientovat v prostředí. Zvláštní ohled bude třeba klást na poskytování nestrukturovaných přestávek venku tak, aby se mohla zapojit a hrát si s vrstevníky. S ohledem na to, že vidí jen na jedno oko, bude mít problémy s určením hloubky schodů, obrubníků, při nalévání nápojů, zvedání a pokládání předmětů.</p> <p>Pracovníci školy budou vyhledávat doporučení Poradenské služby pro zraková postižení ohledně strategií, které by měli použít pro účely podpory prostorového povědomí o prostředí, v němž se nachází. ve třídě potřebuje vizuální pomůcky a specializované vybavení, které by podpořily její zrakové potřeby. Veškeré výukové materiály bude třeba upravit pro potřeby I</p> <p>Bude potřeba dodatečného plánování, aby se zajistila bezpečnost ve velmi rušných prostředích, například během přesunů mezi třídami a přestávek na oběd.</p> <p>bude potřebovat dodatečný dohled u činností, které mají bezpečnostní souvislosti z důvodu jejich vizuálních potřeb.</p> <p>bude mít prospěch z přístupu k dodatečné podpoře od pracovníků, kteří rozumí jejím potřebám, ale rovněž ji podněcují v rozvoji její nezávislosti. V průběhu času by měli dospělí začít přebírat monitorovací role, aby pobízeli a podporovali zvýšenou úroveň nezávislosti při zjišťování a zvládání jejich vizuálních potřeb.</p> <p>Pracovníci školy budou potřebovat průběžnou podporu a rady od lékařských odborníků, aby lépe věděli, jak s ohledem na její zdravotní potřeby zajistit bezpečí.</p> <p>Dospělí, kteří budou pomáhat, budou potřebovat dodatečné školení ve vizuálním povědomí, aby zajistili maximální využití schopnosti zapojovat se do výuky.</p> <p>Lékaři doporučili, aby vzhledem ke své závažné ztrátě zraku měla nepřetržitou podporu 1:1, která by ji uchránila před nebezpečími a umožnila jí plně se zapojit do dění ve škole. Je možné, že může utrpět další ztrátu zraku, i když se neprašťí do hlavy.</p>	<p>Třídní učitel, pedagogická asistentka, ostatní pracovníci školy, pokud je to vhodné, s podporou a doporučeními od pedagogických poradců pro zraková postižení a mobilitu, a kde to bude vhodné, příslušní lékařští odborníci.</p>
DŮVĚRA A SOCIÁLNÍ INTERAKCE	
<p>Strategie a činnosti za účelem rozvoje důvěry</p> <p>Strategie a činnosti za účelem rozvoje dovedností sociální interakce a umožnění zapojit se do hry a konverzace se zvyšující se</p>	<p>Třídní učitel, pedagogická asistentka, ostatní pracovníci</p>

úrovni důvěry.	školy, kde to bude vhodné.
SOBĚSTAČNOST	
<p>Strategie a činnosti za účelem rozvoje r soběstačnosti.</p> <p>Z důvodu postižení zraku potřebuje pomoc při oblékání a svlékání.</p> <p>Dokud se nezvýší její nezávislost, bude potřebovat Plán osobní péče, jež bude řešit její potřeby toalety. Ten by měl být sepsán po poradě s rodiči, zdravotními odborníky a pracovníky školy. Plán by měl být pravidelně revidován a aktualizován, jak to bude vhodné.</p>	<p>Třídní učitel, pedagogická asistentka, ostatní pracovníci školy, kde to bude vhodné, příslušní lékařští odborníci, tým pro mobilitu.</p>
ZDRAVOTNÍ POTŘEBY A ZAJIŠTĚNÍ BEZPEČÍ	
<p>Za účelem řízení lékařských a zdravotních potřeb bude potřebovat Plán zdravotní péče. Ten by měl být sepsán po poradě s rodiči, zdravotními odborníky a pracovníky školy. Plán by měl být pravidelně revidován a aktualizován, jak to bude vhodné.</p> <p>Lékaři doporučili, aby vzhledem ke své závažné ztrátě zraku měla nepřetržitou podporu 1:1, která by ji uchránila před nebezpečími a umožnila ji plně se zapojit do dění ve škole. Je možné, že může utrpět další ztrátu zraku, i když se neprašťí do hlavy.</p>	<p>Třídní učitel, pedagogická asistentka, ostatní pracovníci školy, kde to bude vhodné.</p>
<p>Dodatečná zvláštní vzdělávací opatření</p> <p>Vzdělávací opatření bude umožněno a podporováno následujícím:</p> <p>běžné prostředí, kde bude výše uvedené opatření podpořeno dodatečnou pomocí vedenou koordinátorem pro zvláštní potřeby a učitelů předmětů. To bude poskytováno z rozpočtů školy a místní správy v souladu s aktuální politikou místní správy. Využívání dodatečné podpory podléhá projednání na revizních schůzích za účelem zajištění, že podpora je využita co nejefektivnějším způsobem.</p> <p>Monitorování zvláštních vzdělávacích potřeb a opatření</p> <p>[Ujednání pro monitorování vývoje a revize Plánu vzdělávání a zdravotní péče.]</p> <p>Vývoj bude podrobně a znamenán a monitorován školou ve spojení s jejím domovem a všemi zapojenými odborníky. Do dvou měsíců od datu vydání Plánu vzdělávání a zdravotní péče bude školou sepsán individuální plán a jeho kopie bude předána rodiči. To bude zahrnovat krátkodobé cíle, které budou pravidelně revidovány a hodnoceny.</p> <p>Z důvodu změny povahy potřeb bude její vývoj monitorován, zaznamenán a revidován každých šest měsíců. Tyto revize budou koordinovány školou. Plán zdravotní péče a plán osobní péče by měly být revidovány jednou ročně nebo častěji, pokud to bude požadováno.</p>	

Plán vzdělávání a zdravotní péče pro _____ bude uchováván, dokud budou její potřeby trvat. Pokud učiní významný pokrok, bude to projednáno s jejím rodičem na každoroční schůzce. Pokud _____ učiní takový pokrok, že všechny její potřeby mohou být v budoucnosti splněny a není pro místní správu nadále potřeba uchovávat její Plán vzdělávání a zdravotní péče, může být zváženo upuštění od plánu.

Oddíl G Zdravotní opatření		
Zdravotní opatření		Kým
ZRAK		
Vzhledem k jejím zrakovým obtížím bude soustavně rady a pomoc.	potřebovat	Příslušní lékařští odborníci.
CHRONICKÉ PLICNÍ ONEMOCNĚNÍ		
Vzhledem k jejímu chronickému plicnímu onemocnění bude Morgan potřebovat soustavně rady a pomoc.		Příslušní lékařští odborníci.

Oddíl H1 Jakékoliv poskytnutí sociální péče, které musí být provedeno u dítěte nebo mladistvého do 18 let vyplývající z oddílu 2 Zákona z roku 1970 o chronicky nemocných a hendikepovaných osobách (tzv. CSDPA)	
Poskytování sociální péče	Kým
Žádné neurčeny.	

Oddíl H2 Jakékoliv jiné poskytování sociální péče přiměřené požadované studijními obtížemi nebo handicap, které vyplývají z toho, že dítě nebo mladistvý má zvláštní vzdělávací potřeby. To bude zahrnovat jakékoliv poskytování sociální péče dospělým, která má být poskytována za účelem splnění vhodných potřeb mladistvého (prostřednictvím zákonné péče a plánu podpory) podle zákona o péči z roku 2014.	
Poskytování sociální péče	Kým
Žádné neurčeny.	

Oddíl I Místo vzdělávání	
Morgan by měla chodit na Shaw Ridge Primary School, což je běžná základní škola, která je schopna poskytnout dodatečnou pomoc a tím vyjít vstříc _____ zvláštním vzdělávacím nárokům (věk žáků: 5 až 11 let).	

Oddíl J Osobní rozpočet	
V současné době nevyžadován.	

Oddíl K Lidé, které přispěli do plánu vzdělávání a zdravotní péče, jsou:			
Jméno	Funkce	Jak přispěli	Připojená zpráva včetně data
Rodiče dítěte nebo mladistvého	Paní matka	<p>Doporučení pro rodiče: Příloha A</p> <p>Písemné zprávy poskytli dr. Richard Markham, konzultující oční chirurg, dr. Lucy Grain, konzultující pediatr, dr. Rhys Harrison, specializovaný zapisující, oftalmologie.</p> <p>Projednání se školními pracovníky a pedagogickým psychologem, účast v multi-orgánových setkáních.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doporučení pro rodiče: Příloha A, 13. 10. 2014 & 6. 11. 2014 • Zprávu vytvořili dr. Richard Markham, konzultující oční chirurg, Oční klinika Bristol, 2. 9. 2014 • Dopis od dr. Lucy Grain, konzultujícího pediatra, Great Western Hospital, Swindon, 3. 9. 2014 • Dopis od dr. Rhys Harrisona, specializovaného zapisujícího v oftalmologii, Great Western Hospital 29. 9. 2014
Dítě nebo mladistvý		Stanoviska nashromážděná třídní učitelkou, paní Pracy Newman, pro Individuální plán vzdělávání Morgan (IPV), a diskuse s pedagogickým psychologem.	<ul style="list-style-type: none"> • IPV, 6. 11. 2014
Doporučení a informace pro vzdělávání	Paní Sally Cowell, ředitelka, základní školy Shaw Ridge Primary School	Písemná zpráva, projednání s případovým úředníkem pro zvláštní vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Doporučení pro vzdělávání, 6. 10. 2014

	<p>Katie Hewlett a Sheila Hanson, pedagogičtí poradci pro zraková postižení</p> <p>Becky Tarling, pracovnice pro dovednosti mobility a nezávislosti, služba zrakové podpory</p>	<p>potřeby a účast na multi-orgánových setkáních.</p> <p>Písemné zprávy, projednání s případovým úředníkem pro zvláštní vzdělávací potřeby a účast na multi-orgánových setkáních.</p> <p>Písemná zpráva a účast na multi-orgánových setkáních.</p>	<p>• Zpráva ze dne 3. 12. 2014</p> <p>• Zpráva ze dne 20. 11. 2014</p>
Lékařská doporučení a informace	<p>Dr. Olga Papacchini, městský pediatr</p> <p>Dr. Richard Markham, konzultující oční chirurg, Oční klinika Bristol</p>	<p>Písemná zpráva a rozhovor s případovým úředníkem pro zvláštní vzdělávací potřeby</p> <p>Dopisy poradnímu týmu pro zvláštní vzdělávací potřeby.</p>	<p>• Zpráva ze dne 30. 1. 2015</p> <p>• Dopisy ze dne 7. 11. 2014 a 19. 12. 2014</p>
Doporučení pedagogického psychologa a informace	Dr. Sarah Burcham, pedagogický psycholog	Předána písemná zpráva.	• Zpráva ze dne 26. 11. 2014
Sociální péče	Neuplatňuje se		
Jakákoli dodatečná doporučení a informace	Neuplatňuje se		

Podpisy

Podepsáno jménem DCS

